UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

LÚCIA TORRES DE OLIVEIRA

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco - Acre

Rio Branco - AC
2017

LÚCIA TORRES DE OLIVEIRA

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco - Acre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado (UFAC)

Rio Branco - AC
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482c Oliveira, Lúcia Torres de, 1967 -
Currículo de história organizado por competência: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual do município de Rio Branco - Acre / Lúcia Torres de Oliveira. – 2017.
189 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.
Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndice.
Orientadora: Profª. Drª. Tânia Maria Rezende Machado.

1. Educação – Dissertação. 2. História – Ensino. 3. Orientação curricular – História. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

LÚCIA TORRES DE OLIVEIRA

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco - Acre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado (UFAC)

Data de aprovação 10/11/ 2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Universidade Federal do Acre – UFAC
Orientadora - Presidente

_____

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Universidade Federal do Acre – UFAC
Membro interno

_____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida
Universidade de São Paulo – USP
Membro externo

À minha mãe, Olga Torres de Oliveira (in memoriam), que me encorajou a lutar pelos meus sonhos e a acreditar em uma sociedade mais justa.

À minha princesa, Amanda de Oliveira Ferraz, presente de Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
Por me abençoar diariamente e por ter me dado força para continuar essa pesquisa, mesmo tendo passado por momentos difíceis e, principalmente, por sempre colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

À Universidade Federal do Acre, que oportunizou a realização do sonho de ampliação à minha vida acadêmica.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Acadêmico, pela oportunidade de novos conhecimentos.

À Secretaria Estadual de Educação e Esporte, na pessoa da professora Rúbia de Abreu Cavalcante, Diretora de Ensino que, acreditando nessa pesquisa, apoiou-me para concluí-la no tempo previsto.

À Professora Doutora Tânia Mara Rezende Machado, por ter sempre se colocado à disposição e contribuído com orientações riquíssimas na concretização dessa pesquisa, a quem admiro como grande profissional, pessoa amiga e compreensível.

Às professoras doutoras Elizabeth Miranda de Lima e Maria Isabel de Almeida, membros da Banca Examinadora, pelas riquíssimas contribuições na produção desta dissertação.

Aos meus pais, que me ensinaram a lutar e a perseverar pelos meus objetivos; e por todos os meus irmãos, que sempre acreditaram e me apoiaram nessa caminhada.

Às amigas de curso, Graça Reis e Rosa Maria, por todos os momentos que passamos, dividindo nossas dúvidas, nossos medos e nossas conquistas.

À colega de trabalho, Arlete Pereira de Oliveira, cujo incentivo foi fundamental para o meu ingresso no curso de mestrado, sempre se colocando à disposição nos momentos das dúvidas, pessoa maravilhosa.

Aos professores de História que aceitaram, desde o início, participar deste estudo, cujas contribuições foram riquíssimas.

Às colegas de trabalho, Cilene Gaspar, Lurdes Pereira, Francisca Bezerra, Glícia Maria e Norma Balado, pessoas que acreditam em uma educação de qualidade para todos.

À minha querida cunhada, Lurdes de Oliveira, amiga e irmã do coração.

Ao professor Cid Mauro, que se dedicou às primeiras leituras e revisões dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem, por objetivo, analisar as Orientações Curriculares de História, elaboradas e implantadas na rede pública estadual de ensino, no município de Rio Branco, a partir de 2010. A intenção é entender como os professores que trabalham com essa disciplina estão compreendendo e materializando esse currículo em seus planejamentos pedagógicos, visto que foi elaborado dentro do paradigma da pedagogia das competências. Para tanto, no processo de desenvolvimento da pesquisa, efetivada dentro de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender as reformas curriculares ocorridas nos anos de 1990, identificando as intenções e mudanças provocadas por essas reformas, em particular na organização do currículo, sob a orientação da pedagogia por competências. Para isso recorreu-se, além da leitura e análise de diferentes fontes documentais, que abordam as mudanças ocorridas no currículo para o ensino História, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, as Orientações Curriculares de História, os planejamentos elaborados pelos professores, sob o modelo de sequências didáticas, a procedimentos de pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos professores, incluídas observações da sala de aula. As entrevistas nos permitiram identificar, através das respostas dos professores, suas concepções e compreensões das Orientações Curriculares. Ainda nesse processo, para uma melhor compreensão do objeto em estudo, foram utilizados embasamentos teóricos de autores como Almeida (2009), Maués (2013), Lopes (2001), Lopes e Macedo (2002, 2011), Sacristán (2000, 2011), Silva (2008), Pacheco (2001), Fonseca (2004), Silva e Fonseca (2010), Bittencourt (2009), Schmidt e Cainelli (2009). A partir dos estudos realizados, observou-se que os professores de História que participaram da pesquisa consideram relevante a existência de um currículo oficial, que sirva como instrumento norteador para seus planejamentos e práticas pedagógicas, mas, por outro lado, observou-se também que apresentam pouco entendimento do termo “competências” e, principalmente, do que seja um currículo escolar organizado dentro do paradigma das competências. Por isso, pode-se dizer que as Orientações Curriculares de História, organizadas a partir das competências, não vêm se constituindo num principal documento norteador das mudanças e renovo das práticas pedagógicas dos professores de História.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Competências.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the Curricular Guidelines for History, elaborated and implemented, since 2010, in the state public school system, in Rio Branco city. The intention is to understand how the teachers who work with this school subject comprehend and materialize this curriculum in their pedagogical plans, whereas it was elaborated based on the paradigm of the pedagogy of competencies. Therefore, during the research development, carried out within a qualitative approach, this study sought to understand the curricular reforms that occurred in the 1990s, identifying the intentions and changes caused by these reforms in school culture, particularly in the curriculum organization based on the pedagogy of competencies. Besides the reading and analysis of different documentary sources that address the changes in the curriculum, for example, the National Curricular Parameters for History, the Curricular Guidelines for History, the lessons plans elaborated by the teachers, under the didactic sequences model, it was used field research procedures, through semi-structured interviews, carried out with the teachers, including classes observations. The interviews allowed us to identify, through the teachers' responses, their conceptions and understandings of the Curricular Guidelines. In this process, the theoretical bases of authors such as Almeida (2009), Maués (2013), Lopes (2001), Lopes and Macedo (2011), Sacristán (2000, 2011), Silva (2008), Pacheco (2001), Fonseca, T. (2004), Silva and Fonseca (2010), Bittencourt (2009), Schmidt and Cainelli (2009) were used. From the studies carried out, it was observed that the History teachers who participated in the study consider relevant the existence of an official curriculum, which is a guiding instrument for their planning and pedagogical practices, but on the other hand, it was also observed that they present little understanding of the term "competencies" and, especially, what is an organized school curriculum within the paradigm of competencies. Therefore, it may be concluded that the Curricular Guidelines for History, organized on the basis of competencies, have not been guiding the changes and renewal of the History teachers pedagogical practices.

Keywords: Curriculum. History Teaching. Competencies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

BM – Banco Mundial

CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

COC – Cadernos de Orientações Curriculares de História

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DeSeCo – Definição e Seleção de Competências-Chave

ENEM – Exame Nacional de Cursos

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCDE – Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar

SEE – Secretaria de Estado de Educação e Esporte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas e perfil dos participantes das entrevistas
Quadro 2 - Matriz de Referência - História - 5ª Série
Quadro 3 - Quadro Matriz de História - 6º ano
Quadro 4 - Categorias e subcategorias a serem trabalhadas em cada subseção
Quadro 5 - Sequência didática de História do Ensino Fundamental II elaborada pelo professor- P1/ 6º ano
Quadro 6 - Sequência didática de História do Ensino Fundamental II elaborada pelo professor P5/ 7º ano
Quadro 7 - Sequência didática de História do Ensino Fundamental elaborada pelo professor P2/ 8º ano

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 14
O problema da pesquisa 19

Opções teóricas e metodológicas 23

Procedimentos de Análise dos Dados..... 33

Lócus e os sujeitos da pesquisa..... 34

1. AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E SUA INFLUÊNCIA NA OPÇÃO POR UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS..... 39
1.1 As Reformas do Estado brasileiro e seus impactos nas Reformas Educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990..... 41

1.1.1 As Reformas do Estado brasileiro e suas implicações na educação 43

1.2 As transformações curriculares e a construção do currículo por competências 57

1.2.1 A construção epistemológica do termo “competência”..... 66

2. AS REFORMAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO 79
2.1 Um olhar sobre as transformações do currículo e ensino de História 80

2.2 Os PCNs e suas mudanças para o currículo e ensino de História..... 92

2.3 As propostas curriculares para o ensino de História no Acre à luz dos PCNs de História 103

2.3.1 Primeiro Referencial Curricular para o Ensino de História no Acre/2004 108

2.3.2 Orientações Curriculares de História/2010..... 113

3. CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: COMPREENSÃO E MATERIALIZAÇÃO PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA..... 124
3.1 O que os professores de História entendem por “currículo por competências.” 126

3.2 Currículo de História como prática: entre o prescrito e o realizado 136

3.2.1 Observação e análise dos planejamentos elaborados e implementados pelos professores em sala de aula..... 139

3.3 Currículo moldado e implementado pelos professores de História: aspectos organizacionais e metodológicos 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165
REFERÊNCIAS..... 170
ANEXOS 178
Anexo A..... 178

Anexo B..... 179

APÊNDICES 180
Apêndice A 180
Apêndice B 184
Apêndice C 186

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem, como objeto de estudo, o Currículo de História, expresso nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II do município de Rio Branco, documento elaborado e implantado na rede de ensino a partir de 2010. Esse currículo escolar foi elaborado à luz das orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que é um documento nacional, fruto das reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990, o qual trouxe, como mudança para o campo curricular, a ênfase em sua organização por competências.

O currículo organizado por competências se justifica, de acordo com alguns teóricos, (Perrenoud, 1999, 2003; Zabala e Arnau, 2010; Mello 2014; Gómez, 2011) como resposta aos desafios impostos pela sociedade da informação e do conhecimento[1.] Para Gómez (2011, p. 67), "a sobrevivência dos indivíduos, das organizações e das nações, na era da informação depende, substancialmente, da aquisição, do uso, da análise e da comunicação de informação", ou seja, é uma sociedade rica de informações, na qual o que passa a ter mais valor é a inteligência humana. Ainda nesse sentido, Gómez (2011), ressalta que

> A sociedade da informação e do conhecimento, por tudo isso, endereça à educação demandas diferentes das tradicionais, claramente relacionadas com o desenvolvimento, em todos os cidadãos, da capacidade de aprender ao longo de toda a vida. Dito de outro modo, o problema já não é a quantidade de informação que as crianças e os jovens recebem, mas sim a qualidade dessa mesma informação: a capacidade para entendê-la, processá-la, selecioná-la, organizá-la e transformá-la em conhecimento; bem como a capacidade de aplicá-la às diferentes situações e contextos, em virtudes dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais (GÓMEZ, 2011, p. 67).

[1]Sociedade marcada pelo uso da internet e das tecnologias digitais, a qual fez emergir o fluxo de informações intenso, em permanente mudança, e "onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança" (Hargreaves, 2003, p. 33)

Compreende-se, portanto, que a grande questão já não é a quantidade de informações obtidas, porém, agora, é requerido do sujeito muito mais do que a acumulação de informações e conhecimentos, mas sim que saiba fazer uso dessas informações, transformando-as em conhecimentos aplicáveis a diferentes situações, com capacidade e autonomia para tomar decisões, solucionando problemas.

Nessa perspectiva, em decorrência dessas novas exigências, considerando-se a necessidade de elevar o desempenho dos alunos nas avaliações externas que, por sua vez, advêm de medidas de testes padronizados, levando em conta a busca de melhoria da qualidade da educação, a Secretaria de Estado de Educação - SEE decide, a partir de 2009, reformular o currículo escolar, sob a assessoria pedagógica do Instituto Abaporu de Educação, dando ênfase a um currículo organizado a partir do modelo de competências. O Instituto Abaporu de Educação e Cultura, sediado em Salvador, é uma empresa privada que vende projetos educacionais e sociais pelo país afora. No estado do Acre, a Abaporu vem prestando consultoria à Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) e à Secretaria Municipal de Educação (SEME), atuando na formação continuada dos profissionais (técnicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores); avaliação diagnóstica de alunos, visando ajustar as propostas de ensino às suas necessidades de aprendizagem; produção de material didático-pedagógico para professores e alunos; e reorientação curricular.

De acordo com as próprias Orientações Curriculares (2010), esse novo currículo traz duas mudanças estruturantes no ensino de todas as disciplinas, representando uma tendência geral: uma é a mudança na inversão metodológica e, a outra, a transformação da lógica curricular e do entendimento de conteúdo escolar. No que se refere à inversão metodológica, significa sair do modelo tradicional do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor é apenas o explicador de conhecimentos, transmissor de conceitos e profissional de resolução de exercícios, para uma nova postura em que o professor de História precisa se “tornar um *mediador*, ocupando um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ao mesmo tempo favorecendo e estimulando a *autonomia* e o interesse dos alunos. ”

(ACRE, 2010, p.23). A tarefa é levar o aluno a aprender a “pensar” e a questionar, por si mesmo, e não mais receber, passivamente, informações, como se fosse um depósito. Esse modelo exige, por parte do professor, criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como negociar e desenvolver projetos com os alunos, assim como optar por uma planificação flexível, incentivar o improviso, caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, de modo a desenvolver um trabalho multidisciplinar. A outra mudança, na lógica curricular, significou sair de propostas curriculares centradas em uma lista de conteúdos conceituais, trabalhados com os alunos através de atividades apoiadas na fixação pela memória, para uma proposta curricular centrada no ensino de procedimentos de uso dos conceitos, visto que “o ‘saber sobre’ está sempre a serviço do ‘saber fazer’, ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder” (ACRE, 2010, p.16). Por isso, de acordo com o documento,

> não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar. (ACRE, 2010, p.16).

Isso pressupõe que, quando o professor for realizar o planejamento, contemplem atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem que deem maior ênfase ao saber fazer, e que também partam das competências, visto que estas passam a ser o norte para os professores planejarem suas aulas e a desenvolverem os conteúdos históricos a serem ensinados. “Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar”. (RAMOS, 2002, p. 221).

Diante dessas mudanças, principalmente no que se refere ao desenvolvimento centrado em competências, consideradas por alguns teóricos como Sacristán (2011), Lopes e Macedo (2011) um movimento que enfoca a educação como um adestramento, em que as prescrições curriculares oficiais vêm contribuindo para desencadear práticas pragmáticas, rotineiras e pouco conscientes por parte do professor, é que surgiu o grande desafio é saber como esse currículo, organizado a partir de competências, em especial para o

ensino de História, é compreendido pelos professores. E também o modo como está sendo incorporado no planejamento e fazer pedagógico dos professores de História, visto que, desde o momento em que o termo ingressou nas políticas curriculares dos sistemas de ensino dos diversos países, tem sido objeto de polêmicas. Para Chizzotti (2012):

> Foram muitos os afrontamentos teóricos, políticos e educacionais que envolveram a introdução das competências nos currículos escolares; alguns ainda persistem; outros evoluíram com a contribuição de pesquisadores de diferentes áreas e gestores de diversos sistemas de educação (CHIZZOTTI, 2012, p. 430).

Por essa ótica, trata-se de um conceito que é objeto de polêmica. Ainda nesse sentido, para Lopes (2001) é um termo que, historicamente, remete a uma concepção instrumental de ensino ou à tendência tecnicista que predominou na educação, nos anos 1970, no Brasil que, tendo se alinhado às abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, preteriu a discussão do significado social dos conteúdos das disciplinas escolares. Por isso, para a referida autora, essa forma de organizar o currículo por competências precisa ser questionada, pois ela submete a educação ao processo produtivo.

O interesse por esse objeto de estudo não se deu por acaso. Deve-se ao lugar social ocupado como professora de História, assim como o acompanhamento a alguns questionamentos dos professores, no que diz respeito à pouca relevância que o sistema educacional brasileiro vem dando à disciplina de História, em relação a outras áreas do currículo como, por exemplo, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa realidade vem se acentuando nos últimos anos, o que tem contribuído para a desvalorização da disciplina, ocasionando o desinteresse dos alunos em aprender os conhecimentos históricos, trabalhados pelos professores em sala de aula.

Além disso, como integrante da equipe de ensino da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre - SEE, exercendo atividades de acompanhamento e assessoramento às escolas da rede pública estadual de ensino, especificamente na área de História, desenvolvendo ações ligadas ao ensino e aprendizagem desse componente curricular, houve oportunidade de

participar de algumas formações de professores voltadas, especificamente, para o estudo das atuais Orientações Curriculares de História. Nessas formações, foi possível perceber as insatisfações e dúvidas manifestadas por esses profissionais na compreensão do documento. Muitos não compreendem as mudanças ocorridas na estruturação do documento, principalmente no que se refere à nova organização, visto que a maioria dos professores alega que, nessa nova apresentação, os conteúdos históricos não estão claros e, muitas vezes, não estão presentes.

Nas próprias visitas e nas reuniões ocorridas nas escolas, puderam ser constatadas algumas queixas em relação ao currículo e ao processo de sua implantação, considerados pelos professores como imposição. Muitos professores alegavam não ter participado do processo de sua elaboração, por isso a dificuldade em compreendê-lo e, portanto, em utilizá-lo em seus planejamentos. A não compreensão do documento contribuiu para a dificuldade em se planejar a partir das diferentes formas de organizar e desenvolver os conteúdos, sejam elas: plano de aula, sequência didática[2] e os projetos de ensino, uma vez que o professor necessita, primeiramente, partir da competência para, em seguida, selecionar que conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

É importante ressaltar que, no processo de implantação das Orientações Curriculares, a SEE tem, como proposta metodológica de ensino, orientar que, no plano de ensino elaborado pelos professores, o desenvolvimento das competências e dos conteúdos disciplinares ocorra, principalmente, a partir de sequências didáticas[2], o que também não é algo muito aceito por parte de alguns professores, tendo em vista que esse procedimento intervém diretamente no seu fazer em sala de aula.

Frente a esse quadro, a pesquisa ora proposta tem, como objeto de estudo, a organização curricular do componente História no Estado do Acre, pautada pelo princípio do alcance de competências. Para isso, pretende-se investigar como o currículo prescrito pela SEE é compreendido pelos

---

[2]Sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos [...]" (ZABALA, 1998, p.18).

professores e, em que medida, esses profissionais vêm fazendo uso ou não do referido documento em seus planejamentos.

A formulação das propostas curriculares sempre é de responsabilidade da esfera governamental, pois são documentos prescritos que servem de referência para orientar as práticas educativas dos professores. Mas, uma vez utilizadas por eles, são reinterpretadas e adaptadas às suas próprias necessidades, sendo dado um significado próprio aos conteúdos e às práticas de ensino (LOPES, 2004).

Considerando que o campo da pesquisa educacional é um campo de conhecimento em construção espera-se, a partir dos estudos das Orientações Curriculares de História, produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão do objeto em questão. Isso se dará a partir de métodos de pesquisa que atentem para o caráter dinâmico e complexo do objeto de pesquisa em estudo, isto é, que se compreenda o fenômeno educacional, no caso, o currículo escolar, dentro do contexto histórico e social em que foi construído.

O problema da pesquisa

Como ressalta Lúdke e André (1986, p.01), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

Neste processo da pesquisa, o papel do pesquisador é de suma importância. Reforçando esse pensamento, Netto (2011) com base em Marx ressalta que

> [...] é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...] para apreendê-lo em sua essência o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (MARX apud PAULO NETTO, 2011, p. 26).

Para desenvolver o ato da pesquisa é necessário, por parte do pesquisador, conhecimento, criatividade e esforço contínuo, para querer e buscar compreender um objeto de pesquisa tão complexo e, ao mesmo tempo, dinâmico, isto é, compreender a complexidade da sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa sistemática possibilita a produção do conhecimento científico. Para Ghedin e Franco (2008, p.13), “ao produzir conhecimentos, criamos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e a própria existência de um modo de ser.”

Minayo (2002, p.17) considera a pesquisa como

> [...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p. 17).

Sendo assim, para a autora, a pesquisa surge a partir de uma dada realidade sendo, portanto, uma ação de conhecimento da realidade. E enquanto ação da produção do conhecimento de algo que desperta interesse ao pesquisador, conhecer se realiza, fundamentalmente, por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, a partir de um processo que exige do pesquisador tempo, disposição, criatividade e disciplina. Conforme Ghedin e Franco (2008),

> [...] nada, absolutamente nada acontece por acaso, mas como resultado de um laborioso esforço para traduzir o mundo que experimentamos e no qual vivemos, experimentamos porque vivemos e vivemos porque nos permitimos passar pela experiência de experimentar-nos sendo. (GHEDIN E FRANCO, 2008, p. 13).

Compreende-se, portanto, que a construção do conhecimento exige, por parte do pesquisador, todo um caminho a ser percorrido. A própria decisão sobre o que pesquisar, sobre o objeto a ser investigado, é algo fundamental para um bom andamento da pesquisa. A proposta de pesquisar sobre as Orientações Curriculares de História do Ensino Fundamental II suscita vários questionamentos e dúvidas, que foram surgindo durante esse processo. Por

isso, a necessidade de delimitar o campo da pesquisa, ou seja, fazer um "recorte" do que pesquisar sobre as Orientações Curriculares, e qual o problema a ser solucionado ou compreendido. O problema de pesquisa é tal que pode ser solucionado através de dados e conhecimentos. É “[...] uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. (LAKATOS e MARCONI, 2000, p. 159).

Nesse sentido, considerando as insatisfações apresentadas pelos professores, sobre a não compreensão do currículo de História, e devido à própria inexistência de um estudo mais fundamentado, que busque entender como esse currículo vem sendo compreendido e implantado pelos professores, é que se elegeu como problema dessa pesquisa: Como as Orientações Curriculares implantadas pela SEE, sob o modelo de competências, a partir de 2010, para o segundo segmento do Ensino Fundamental são compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas estaduais, no município de Rio Branco?

Para os defensores do currículo organizado por competências, (Perrenoud 1999; Zabala e Arnau, 2010), esse paradigma visa uma melhor preparação das novas gerações para a vida. Por isso, as propostas curriculares organizadas, a partir dessa perspectiva, vieram atender a uma preocupação com a “qualidade da educação”, sendo compreendida, também, como uma maneira de dar sentido aos conteúdos transmitidos pela escola e de garantir que os conhecimentos fossem, de fato, convertidos em ações concretas, de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Para Perrenoud (1999), competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.), para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações ou de problemas, com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros.

Embora o modelo de currículo no paradigma das competências seja defendido pelos autores acima indicados, como aquele capaz de mudar a prática pedagógica dos professores, ele é, por outro lado, objeto de críticas por parte de vários teóricos (Almeida 2009; Dias e Lopes, 2003; Lopes e Macedo

2002 e 2011, Maués, 2004 e 2013, entre outros) que o veem mais como um currículo a serviço da sociedade neoliberal, visto que a formação dentro desse paradigma não é algo novo e que, portanto, de acordo com Maués (2004, p. 5), vem "seguindo a lógica do mercado, exigindo resultados e eficiência que sejam demonstrados a partir de tarefas bem precisas e de desempenhos traduzidos por ações específicas [...]".

Sendo assim, algumas questões direcionaram o olhar para que fosse possível entender, com maior precisão, o que significou a inserção das competências no ensino de História. São elas: a) em que contexto histórico as orientações curriculares, pautadas no desenvolvimento de competências, foram engendradas? b) que compreensão os professores de História do Ensino Fundamental II têm sobre as Orientações Curriculares organizadas por competências? c) como e em que medida as Orientações Curriculares de História, na perspectiva de competências, vêm sendo materializada pelos professores? d) quais os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de um currículo, orientado e organizado por competências, no que se refere aos aspectos organizacionais, metodológicos e de avaliação?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as Orientações Curriculares implantadas no Ensino Fundamental II, organizadas sob o modelo de competências, vêm sendo compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas estaduais, no município de Rio Branco-AC.

A partir do objetivo geral, também foram elencados alguns objetivos específicos, que ajudaram na investigação do objeto a ser estudado: a) contextualizar o período histórico em que se deu o processo de elaboração das Orientações Curriculares de História, buscando identificar o porquê da necessidade de organizá-las a partir do modelo de competências; b) identificar as interpretações e as compreensões dos professores de História do Ensino Fundamental II sobre o conceito de ensino por competências, presente nas Orientações Curriculares de História; c) verificar como e em que medida as Orientações Curriculares de História, na perspectiva de competências, vêm sendo materializadas pelos professores de História; d) identificar os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de um currículo organizado

e orientado por competências, no que se refere aos aspectos da organização, metodologia e avaliação.

Opções teóricas e metodológicas

De acordo com Minayo (2002), metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador, no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada. Um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as inclui, porque as reflexões teóricas têm importância fundamental.

A metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade, visto que teoria e metodologia caminham juntas.

Na compreensão de Marx, *apud* Paulo Netto teoria é:

> [...] uma modalidade de conhecimento que se distingue de outras modalidades e apresenta algumas especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. (MARX *apud* PAULO NETTO, 2011, p.25).

Nesse sentido, pode-se dizer que teoria é o conhecimento que já foi produzido por outros pesquisadores sobre dado objeto de estudo e, por ser elaborada em um determinado tempo histórico, pode e deve passar por um exame racional, uma análise crítica por parte do pesquisador.

Uma vez consideradas as Orientações Curriculares de História, neste trabalho, como objeto de pesquisa, fazem-se necessário compreendê-lo dentro de um processo de transformações e de construção. Por isso, tendo como sujeitos da pesquisa os professores, busca-se identificar as compreensões

desses profissionais, relacionadas com as práticas pedagógicas que vêm desenvolvendo no espaço escolar, a partir da noção de competências presente no currículo de História. Nesse sentido, optou-se por realizá-la dentro de uma abordagem qualitativa descritiva. Essa escolha não se deu por acaso pois, como ressalta Minayo (2002),

> [...] a pesquisa qualitativa é aquela que responde a questões muito particulares, pois trata-se de um "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Não é do interesse do pesquisador social apenas explicar e descrever o fenômeno, mas busca compreender os significados das ações e relações humanas. (MINAYO, 2002, p. 25-26).

Além disso, será também uma pesquisa de caráter qualitativa descritiva, visto que buscará compreender as Orientações Curriculares dentro do atual contexto em que está inserida, ou seja, buscar-se-á compreender, descrever e explicar como esse documento é percebido pelos professores. Daí a necessidade de mergulhar nas particularidades em que o objeto de estudo está inserido e, nesse processo investigativo, procurar captar e analisar os diversos aspectos do contexto em estudo.

Corroborando com essa compreensão, Ludke e André (1986), apoiando-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1992) apresentam cinco características de incomensurável importância para que o pesquisador se debruce sobre as mesmas, no propósito de obter êxito:

> a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE e ANDRÉ ,1986 p.12-13).

Essas características referem-se à discussão dos paradigmas[3] da pesquisa, que busca a interpretação da realidade a partir de referenciais que

[3]Por paradigma, entendemos o *modelo teórico* que fundamenta a ciência, isto é, as estruturas das diferentes áreas de conhecimento, estabelecidas por diferentes pressupostos epistemológicos cf. (KUHN, 1987, p 29).

compreendam as determinações e transformações dessa realidade, seja ela no passado ou presente.

O processo da investigação ocorreu em diferentes etapas, embora todas estejam interligadas. Por isso, para atingir os objetivos propostos na pesquisa, realizaram-se procedimentos que visavam obter informações sobre o objeto em estudo. Dentre eles, a revisão da literatura, buscando ampliar as referências a respeito das questões curriculares, assim como levantando dados relativos às principais discussões que perpassam esse campo. Para Severino (2006), esta técnica é a primeira a ser utilizada, pois proporciona uma base teórica às demais tomadas de decisão, minimizando os eventuais erros de planejamento, no levantamento de informações acerca do problema de pesquisa.

Após o levantamento bibliográfico, privilegiaram-se alguns autores que contribuíram para o estudo do objeto de pesquisa, levadas em conta as questões voltadas para a compreensão das reformas educacionais, ocorridas a partir dos anos de 1990, e suas políticas curriculares, que alteraram significativamente o currículo escolar, principalmente no que se refere a uma organização de um currículo por competências. Dentre esses autores, destacaram-se os seguintes:

Gimeno Sacristán (1998, 2000 e 2011), em cujas obras tem-se a oportunidade de aprofundar os estudos sobre currículo, objeto a ser pesquisado neste trabalho pois, como objeto em construção, precisa ser estudado e compreendido dentro do contexto histórico e social em que está sendo construído. Por isso, ao se estudar sobre currículo por competências, impõe-se a necessidade de procurar questionar e entender qual o sentido e o interesse de hoje se organizar um currículo que educa por competências, considerando que a escolha de se utilizar qualquer termo no discurso educacional não é algo neutro e ingênuo. Corroborando com essa afirmativa, para Sacristán (2011)

> Utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam

> escondidas ou excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo. (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Isto é, não ser “lentes neutras” significa que, ao se utilizar o termo “competências”, este vem carregado de significados, representando o que de educação e conhecimento se deseja.

Lopes e Macedo (2011), em sua obra “Teorias de Currículo”, contribuíram para que houvesse uma melhor compreensão de temas que permeiam o campo curricular, bem como para situar os vários teóricos brasileiros e estrangeiros que se debruçam, em suas pesquisas, no campo do currículo. Por isso, quanto aos textos presentes na obra, as autoras ressaltam

> [...] são úteis para aqueles que estão iniciando seus estudos em um dado campo, assim como para aqueles que buscam informações tópicas e quadros descritivos capazes de situar determinada obra, autor ou conceito. São ainda úteis, a nosso ver, para estimular a reflexão sobre possíveis projetos de pesquisa ainda não desenvolvidos, confrontando ou apoiando linhas de investigação transitoriamente estabelecidas no campo. (LOPES e MACEDO, 2011. p.11).

Os estudos de Lopes e Macedo (2002), voltados para o currículo organizado por competências, reforçaram a necessidade de se buscar compreender qual a relação do ensino por competências com as teorias da eficiência social sobre o currículo. Para LOPES e MACEDO (2011, p.55), “há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana, que se hibridizam com outros sentidos, na construção das políticas atuais, voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação”. Mesmo apresentando aspectos da racionalidade técnica tyleriana (eficientista), o currículo por competências precisa ser entendido dentro do contexto atual.

Pacheco (2001), em sua obra “Currículo: Teoria e Práxis”, apresenta discussão e análise do desenvolvimento do termo currículo, destacando o quanto sua noção é apresentada de forma vaga, sendo usado, muitas vezes, de forma imprecisa ou restritiva. Ao ressaltar as teorias que buscam definir o que seja o currículo, contribui para a compreensão desse objeto de estudo, dentro de uma visão ampla e até mesmo dualista, ou seja, como “construção

permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas" (PACHECO, 2001a, p.199). Além disso, no que se refere aos estudos das políticas curriculares contemporâneas, que adotam a "pedagogia por competências", considera que essas sejam, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da "pedagogia por objetivos" (Pacheco, 2001, p.1). Nesse sentido, segundo Pacheco, os discursos sobre as reformas curriculares em curso, convertidas em pseudoinovações, ocultam práticas de construção técnica do currículo, ao legitimarem termos que se enquadram em referenciais da eficiência social. Nessa perspectiva, para o autor, "objetivo e competência estão ligados a critérios de ordenação do conhecimento segundo um código burocrático e disciplinar". (Idem, 2001, p.11).

Silva (2008), na sua obra "Currículo e Competências - a formação administrativa", analisa como as políticas curriculares, voltadas para o Ensino Médio, realizadas a partir do início da década de 90 do século XX, com destaque para as proposições em torno das relações entre currículo e competências, foram sendo apropriadas pelas escolas. Além disso, seus estudos servem como referência para a compreensão de como o termo "competências" foi sendo incorporado nos diversos documentos oficiais referentes ao currículo escolar.

Popkewitz (1997), com sua obra "Reforma Educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação" contribuiu, significativamente, para a compreensão do que foram as Reformas Educacionais implantadas nos últimos anos. Em seus estudos, reconhece a necessidade de se procurar entender o termo reforma, assim como o termo mudança, uma vez que o senso comum os tem associado, de forma reducionista, respectivamente à ideia de progresso ou de procedimentos administrativos. Por isso, o autor reconhece que "o termo reforma não possui um significado ou definição essencial, assim como não significa progresso, preferindo concebê-la como regulação social". (idem, 1997, p. 13).

Ao longo do desenvolvimento do texto, com a incorporação de outras categorias, fez-se necessário recorrer a outros autores, principalmente a

autores que se debruçam em discutir temáticas, como as reformas educacionais, concepções curriculares, currículo por competências e educação enquanto mercadoria. Dentre eles, listam-se: Apple (2006), Candau (2013), Freitas (2012), Perrenoud (1999, 2013), Ropé e Tanguy (1997), entre outros.

Com relação às fontes bibliográficas que se referem, especificamente, ao currículo e ensino de História, recorreu-se a alguns autores, entre os quais, destacam-se: Bittencourt (2009); Schmidt e Cainelli (2009); Fonseca (2004), Fonseca. (2009); Silva e Fonseca (2010); que, em suas produções, analisam as mudanças ocorridas no ensino de história provocadas, nos últimos tempos, pela ampliação das pesquisas na área da historiografia, da educação e do próprio currículo. São autores que buscam analisar, criticamente, o lugar, o papel, os objetivos e a importância da História na educação básica, bem como a articulação existente entre o conhecimento histórico escolar, presente nos documentos oficiais, com o currículo construído pelos professores, ou seja, currículo modelado[4]

Ainda com relação à revisão bibliográfica, procedeu-se ao levantamento de teses e dissertações realizadas sobre o currículo e ensino de história, no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo constatado, no Estado do Acre, um número reduzido de produções voltadas para essa temática. Dentre elas, podem ser citadas apenas duas produções, uma tese e uma dissertação. A tese é da professora Tânia Mara Rezende Machado, sobre a "A Revisão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistências", e a dissertação da autora Janiere Santos Gouveia, sobre "Ensino de História e suas Linguagens: uma análise a partir dos currículos prescritos e moldados" (UFAC).

O levantamento de produções nacional de teses e dissertações, voltadas para o currículo do Ensino de História, é amplo. No entanto, pode-se observar que as produções voltadas, especificamente, para o currículo de História por competências são bem reduzidas. Encontram-se muitas produções, incluídas teses e dissertações, em diversas áreas do conhecimento, com o foco em

[4] De acordo com Sacristán (1998), refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais.

competências, principalmente aquelas que abordam a formação de professores, as quais têm contribuído para ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa e análise de documentos. Por isso, foram priorizados os que ajudassem a compreender o objeto em estudo. Dentre esses recorreu-se à leitura e análise de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCNs e, principalmente, as Orientações Curriculares de História elaboradas pela SEE, a partir de 2010. A partir dessa pesquisa, buscou-se identificar e entender como o termo “competências” vem sendo abordado nos presentes documentos e, do mesmo modo, compreender qual o sentido do referido termo. A análise das Orientações Curriculares permitiu compreender como o documento está estruturado e em quais fundamentações teóricas está embasado, principalmente no que se refere ao sentido dado ao termo competências nele constante.

Ainda com o intuito de perceber como esse documento vem sendo materializado pelos professores, será feita a análise de sequências didáticas, elaboradas pelos professores, denominadas “currículo moldado” (Sacristán 1998), assim como observação em sala de aula.

Na análise das sequências didáticas, procurou-se identificar se os professores têm autonomia no processo de sistematização do currículo elaborado no espaço escolar, bem como perceber como estão incorporando os princípios teóricos das orientações em seus planejamentos pedagógicos, compreendendo que os professores reelaboram as orientações contidas nas diretrizes, nas propostas curriculares e nos livros didáticos, ajustando-as ao contexto e às especificidades da escola e do grupo de alunos com que trabalham.

Como bem ressalta Sacristán (2000)

> O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em 'conhecimento pedagogicamente elaborado' de algum tipo de nível de formalização, enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça

> organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

É possível compreender, portanto, que os professores transformam e reorganizam o currículo oficial proposto de acordo com sua realidade e sua formação. No entanto, para que isso ocorra, o professor precisa ter conhecimento da concepção teórica e metodológica que permeia o currículo pois, ao ter conhecimento e domínio, terá condições de planejar atividades pedagógicas com autonomia, considerando a realidade dos alunos.

O interesse em recorrer a esses documentos oficiais, vistos por Gil (2008) como documentos de primeira mão, não se deu por acaso, mas se justifica por serem fontes riquíssimas de informações, pois foi a partir dos documentos oficiais que houve a inserção do termo “competência” no currículo escolar. Ainda nesse sentido, Lüdke; André (1986) reforçam que

> Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Por isso que, ao utilizar tais documentos como fontes de informação, busca-se analisá-los de forma crítica, considerando o contexto histórico em que foram elaborados.

Como a investigação tem a intenção de identificar como os professores compreendem as atuais Orientações Curriculares de História, bem como seu processo de materialização, em sala de aula, sentiu-se a necessidade de um contato mais direto com os professores, para que se obtivessem maiores informações. Nesse caso, a melhor forma de obtê-las foi a partir do trabalho de campo, ou seja, ir às escolas para conversar diretamente com os professores. Por trabalho de campo define-se, então, “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto investigado”. (MINAYO, 2002, p. 53).

Para a execução do trabalho de campo, optou-se por realizar, junto aos professores, uma entrevista, semiestruturada. Através desse procedimento, foram obtidas informações a respeito das concepções dos professores de História sobre o currículo por competências, levando em conta tratar-se de uma técnica de grande relevância na investigação social, "pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária". (MICHEL 2009, p. 68).

Reconhece-se que todos os procedimentos citados acima tiveram, como intenção, a coleta de dados necessários para a elaboração da pesquisa. No entanto, com relação à coleta de dados, Gerhardt e Silveira (2009) chamam atenção ao seguinte aspecto:

> Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feita posteriormente. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 57).

Considerando os cuidados que todo pesquisador precisar ter, quanto à coleta dos dados, na realização da entrevista foi utilizado, como instrumento, um questionário (anexo 1) com questões abertas e fechadas, que permitiu maior participação dos entrevistados, visto que a própria entrevista semiestruturada permite que "o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (idem, p. 102).

Mas, antes da realização da entrevista, fazendo uso do questionário, procedeu-se ao pré-teste, ou seja, foi realizada a entrevista utilizando o questionário com dois professores da área de História. Nesse momento, foram identificados problemas em algumas questões presentes no questionário, sendo necessário, portanto, alguns ajustes na redação, para que se alcançasse o objetivo proposto.

Para a realização das entrevistas junto aos professores, é importante salientar que foram consultados os gestores das instituições de ensino e foi apresentada autorização para a realização da pesquisa, em cada instituição,

sob o consentimento da Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE. O contato com os professores também foi de fundamental importância pois, antes de realizadas as entrevistas foi marcado, via telefone, o agendamento de dia e horário para cada uma, também esclarecido o objetivo da pesquisa e ressaltada a importância de sua participação.

É importante salientar que o questionário utilizado como roteiro na entrevista foi organizado em três eixos. No primeiro eixo, buscou-se obter maiores informações sobre o perfil dos professores entrevistados, principalmente no que se refere à idade, gênero, tempo de serviço no magistério, nível de escolaridade, anos/séries com que trabalha, vínculo profissional e, por fim, o número de escolas em que leciona, além de informações detalhadas sobre cada uma delas. Por isso, destacaram-se os seguintes aspectos: rede pública a que pertence a escola, sua localização, número de alunos por sala e modalidade da Educação Básica a que atende.

No segundo eixo, foram contempladas questões fechadas que tinham, como intenção, saber como o processo de implantação das Orientações Curriculares vem ocorrendo. Portanto, foram elaboradas 12 questões, subdivididas em 3 aspectos: questões voltadas, basicamente, para o conhecimento das Orientações Curriculares e seu uso no planejamento; questões voltadas à compressão das atividades presentes nas Orientações Curriculares; e, por último, questões que tratavam das avaliações sugeridas no documento. O último eixo do questionário contemplou, principalmente, questões abertas. A intenção foi posicionar a pesquisadora mais próxima dos professores, a partir de questões que permitiram identificar as impressões e compreensões dos professores sobre o documento.

Vale ressaltar que o encontro com cada professor ocorreu de forma individual. Na busca por obter maiores informações, durante o desenvolvimento da entrevista, registraram-se as falas com o consentimento dos professores, sendo feitas anotações e gravações em cada contato.

Após a qualificação, a partir das orientações dos membros da banca examinadora, a pesquisadora precisou recorrer a outra ferramenta de pesquisa, a prática da observação não participante, para o aprofundamento das informações que identificassem como vem ocorrendo o processo de

materialização das Orientações Curriculares pelos professores em sala de aula.

. A partir desse instrumento de investigação o objetivo era acompanhar in loco como os professores estavam desenvolvendo suas práticas pedagógicas, tendo como referência as Orientações Curriculares. Sendo que esse instrumento de investigação só foi realizado com 3 (três) professores de História (P1, P2 e P5) que participaram da entrevista semiestruturada.

A decisão de se observar somente 3 (três) professores não se deu por um acaso, mas devido ao fator tempo e também devido à natureza da pesquisa, que exigia da pesquisadora maiores aprofundamentos nas análises dos dados à serem coletados. Além disso, a escolha dos três professores partiu dos seguintes critérios: a) ter experiência no exercício do magistério, principalmente a vivência com o ensino de História, acima de 5 anos; b) ser professores com os níveis de formação diferenciados; e c) ter a prática de realizar o planejamento.

Destaca-se para tanto, que a redução dos sujeitos frente às observações realizadas não comprometeu o processo de análise realizado em torno da referida pesquisa.

Procedimentos de Análise dos Dados

Após a coleta dos dados, foi decidido que a técnica a ser usada seria a análise de conteúdos, orientada por Bardin (2009). De acordo com a autora, a análise de conteúdo significa

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 47).

Após as entrevistas e observações iniciou-se o processo de transcrições, procurando-se descrever o conteúdo das informações obtidas para, somente então, organizar e analisá-las. Por esse motivo, nessa etapa do

desenvolvimento da pesquisa, procurou-se compreender, interpretar e comparar as informações trazidas pelas entrevistas dos professores e pelas observações em sala de aula, visto que a partir dessas ferramentas de pesquisa foi possível identificar as categorias que se destacaram, ou seja, identificar conceitos relacionados aos elementos apresentados no objetivo desse estudo. Compreende-se "categorias" como "um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. " (GOMES, 1994, p. 70).

Observou-se que, durante o desenvolvimento da pesquisa, foram surgindo novas categorias, isso porque elas emergiram dos seguintes elementos: a) do objeto, do problema, das questões de estudo e objetivos de pesquisa; b) das perguntas e respostas constantes no roteiro de entrevista; c) bem como dos objetivos com os quais cada pergunta foi concebida.

Lócus e os sujeitos da pesquisa

É importante esclarecer que as Orientações Curriculares de História de 2010 foram implantadas em toda a rede pública do Estado do Acre. No entanto, devido ao fator tempo, ficou decidido delimitar o campo da pesquisa. Portanto, a investigação sobre as Orientações Curriculares de História ocorreu, somente, no município de Rio Branco. Das 54 escolas desse município, que atendem de 6º ao 9º ano, foram selecionadas, para a realização da pesquisa de campo, somente 04 entre as da rede pública estadual. Essa decisão seguiu alguns critérios, dentre eles, a própria classificação das escolas, pois ficou decidido entrevistar os professores lotados naquelas consideradas de grande, médio e pequeno porte, ou seja, escolas classificadas de acordo com a quantidade de alunos matriculados, estabelecida conforme a nova Lei de Gestão Escolar (nº 3141, de julho de 2016).

Além disso, são escolas que apresentam algumas características comuns como, por exemplo, atender alunos de 6º ao 9º ano; desenvolver, em seu espaço, grupos de estudo com os professores; realizar, bimestralmente, planejamento vertical e horizontal; e, para o desenvolvimento das

competências e os conteúdos históricos, elaboram sequências didáticas, partindo das Orientações Curriculares estabelecidas pela SEE.

De acordo com Dutoit e Takemoto (2013), fundamentados em Del Carmen (1993), quando os professores de um mesmo ano/série trabalham juntos, na definição das capacidades, dos conteúdos e das diferentes modalidades organizativas, o planejamento que está sendo realizado é o horizontal. Já quando os professores de anos diferentes estão trabalhando juntos, na análise dos resultados da aprendizagem dos alunos, relativo ao ano anterior, para que a equipe identifique a verdadeira situação desses alunos e também se os procedimentos e a didática utilizados em sala de aula foram adequados, o planejamento realizado é o vertical. (ACRE, 2010, p.11).

No que se refere aos professores de História, que trabalham de 6º ao 9º ano, o município de Rio Branco tem, aproximadamente, 80 professores. Diante desse percentual, foi realizada a entrevista com 10 professores da rede estadual, de suas respectivas escolas, correspondendo a 12% do total. Por isso, ressalta-se que os dados obtidos foram amostras representativas do universo de professores de História da rede pública estadual do município de Rio Branco.

Mesmo identificando as escolas nas quais se encontram os professores entrevistados, por questões de ética e para manter anonimato, esses profissionais não foram identificados nominalmente, sendo apenas apresentadas informações gerais. No entanto, para a realização da pesquisa, eles serão identificados por letras como, por exemplo, professores da Escola Raimundo Hermínio, Professor A e Professor C, assim sucessivamente.

O questionário elaborado, para auxiliar na realização da entrevista, levou em consideração quatro categorias básicas para análise, dentre elas temos: a) perfil dos sujeitos participantes da pesquisa; b) compreensão dos professores de História sobre o que são as Orientações Curriculares de História, organizadas por competências; c) modo como os professores de História estão implantando/ou fazendo uso das Orientações Curriculares em seu fazer pedagógico; d) desafios enfrentados pelos professores, no desenvolvimento de um currículo por competências, no que se refere aos seus aspectos organizacionais e metodológicos.

Quadro 1 - Escolas e perfil dos participantes da pesquisa

ESCOLA	PROFESSOR	ANO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	VINCULO PROFISSIONAL	SEXO	ESCOLARIDADE /FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE ESCOLA QUE LECIONA
Raimundo Hermínio	A	8º e 9º anos	11 anos magistério	Temporário	F	Graduação	2 escolas
	B	7º, 8º e 9º anos	8 anos no magistério	Efetivo	F	Especialização	1 escola
Diogo Feijó	A	7º e 9º anos	4 anos no magistério	Temporário	M	Especialização	2 escolas
	B	6º ao 9º anos	22 anos no magistério	Efetivo	F	Especialização	1 escola
	C	7º, 8º e 9º anos	17 anos no magistério	Efetivo	F	Especialização	2 escolas
Serafim Silva Salgado	A	6º e 9º anos	25 anos no magistério	Efetivo	F	Graduação	1 escola
	C	7º ano	3 anos no magistério	Efetivo	M	Graduação	1 escola
Neutel Maia	A	8º e 9º anos	2 anos de magistério	Temporário	F	Especialização	1 escola
	B	8º ano	6 anos no magistério	Temporário	F	Graduação	2 escolas
	C	8º ano	10 anos no magistério	Temporário	F	Mestrado	2 escolas

Fonte: Informações geradas a partir das entrevistas/ 2017

De acordo com as informações, o perfil dos entrevistados possui as seguintes características: todos são professores que trabalham com os alunos de 6º ao 9º ano; três professores atuam somente de 1 a 5 anos no magistério, três professores de 6 a 10 anos, dois de 11 a 20 anos e dois de 21 a 30 anos. Entre os entrevistados, quatro são do quadro efetivo da SEE e seis são professores de contrato temporário; a grande maioria são do sexo feminino, representando 70%, e somente 30% são do sexo masculino; com relação à formação, todos têm licenciatura em História, sendo que cinco somente com licenciatura, quatro com especialização e um com mestrado.

Dos 10 (dez) professores entrevistados, 3 (três) deles foram selecionados (P1, P2 e P5), para terem seus planejamentos analisados e suas aulas observadas. Como já foi mencionado anteriormente a escolha dos professores não ocorreu de forma aleatória, mas seguiu alguns critérios, por exemplo, são profissionais com experiência no exercício do magistério, vivência com o ensino de História, acima de 5 anos, e principalmente são professores que desenvolvem em sua rotina o planejamento de suas aulas.

No que se refere ao perfil dos professores observados, pode-se destacar que são todos professores do sexo feminino, tendo entre trinta e cinco (35) a quarenta e um (41) anos de idade, todos com formação em Graduação com licenciatura em História, sendo 2 (dois) com especialização no ensino de História. São professores que tem em média de 8 (oito) a 13 (treze) anos de magistério, embora nem todos sejam do quadro efetivo da Secretaria de Educação, mas de contrato temporário.

Fez-se até aqui uma breve apresentação do perfil dos entrevistados, sem nenhuma análise, visto que será na terceira seção da dissertação que se vai buscar, de forma mais aprofundada e com maior detalhe, as demais categorias e subcategorias que foram surgindo no desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, para uma melhor compressão da temática tratada nesta pesquisa, as discussões foram organizadas em três seções.

Na primeira, será feita uma breve contextualização histórica das Reformas adotadas pelo Estado brasileiro, no campo educacional, que culminaram na elaboração, construção e implementação de um currículo escolar, sob o paradigma das competências, especificamente as ocorridas nos anos de 1990. Além disso, serão avaliadas as mudanças ocorridas, especificamente, no campo curricular, seus diferentes conceitos e concepções, dando ênfase à compreensão de um currículo escolar organizado dentro do paradigma das competências, visto que este próprio termo apresenta diferentes conceitos e significados, considerando o contexto em que é concebido.

Na segunda seção, será apresentado o processo que culminou na reformulação do currículo de História, por competência, para as escolas da rede pública do município de Rio Branco, a partir de 2010. Nesse contexto,

será discutida a construção desse currículo, buscando identificar o tipo de discurso veiculado em seu conteúdo, bem como suas principais características, buscando entender se a proposta pedagógica contemplada no documento – Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) contribuiu com mudanças significativas no ensino de História e no fazer pedagógico do professor.

Na terceira seção, serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, na qual estará presente a compreensão e materialização da opinião dos professores de História sobre o currículo organizado por competências. Nessa seção, a partir das informações coletadas, através das falas dos professores, das análises das sequências didáticas elaboradas por eles e das observações, bem como a partir do embasamento teórico que fundamentou essas discussões, procuram-se compreender as concepções, dúvidas e desafios na implantação das Orientações Curriculares de História por competências.

Por último, serão apresentadas as considerações finais, a partir de toda a análise realizada sobre as Orientações Curriculares, junto aos professores de História.

1. AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E SUA INFLUÊNCIA NA OPÇÃO POR UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

No Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, foram implantadas e desenvolvidas reformas e políticas educativas que ocasionaram avanços e retrocessos no sistema educacional brasileiro. Foram reformas que expressavam propostas de educação defendidas pelos diversos modelos de Estado experimentados pela sociedade brasileira. Está comprovado que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p. 144) que se deseja formar. Nesse sentido, observou-se a partir das leituras dos referenciais teóricos e consultas em documentos oficiais que as reformas educacionais implantadas, nesse período, buscavam uma educação que atendesse, prioritariamente, os interesses e exigências da economia internacional, ou seja, uma educação que tem, como objetivo maior, a formação de recursos humanos competentes, que venham atender às necessidades estritas do mercado de trabalho.

Uma educação na perspectiva economicista pressupõe pensar ações em torno da política educacional que atendam tais exigências. Dentre essas ações, encontram-se aquelas voltadas para o campo curricular. Como bem observou Candau (1999), nos últimos tempos o termo reforma e, mais especificamente, reforma curricular tornou-se uma das “palavras de ordem” no campo da educação. Reforçando essa afirmativa, Lopes (2002, p. 94), ao citar Jallade (2000), reconhece que, independentemente do posicionamento político, todos colocam o currículo no centro das reformas: “o currículo é o núcleo de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no centro”.

Sendo o currículo um instrumento de grande relevância nas reformas educacionais, tendo a função de atuar como instância normatizadora do processo educativo escolar, no qual o Estado busca determinar que conhecimentos devem ou não ser privilegiados, no processo de ensino e aprendizagem, surge o interesse em refletir como esse mesmo currículo vem

sendo pensado e organizado nesses últimos tempos, uma vez que, para Moreira e Tadeu (2013)

> [...] O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] O Currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas especificas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E TADEU, 2013, p. 14).

Visto não ser o currículo um elemento inocente e nem neutro de transmissão, pois a própria seleção dos conteúdos ocorre a partir de uma determinada concepção de conhecimento, é que, nesta primeira seção, busca-se compreender as mudanças ocorridas na educação brasileira, a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, identificando sua influência na construção do currículo por competências. Concepção curricular essa que, desde o ponto de partida de sua idealização, defende uma formação que atenda às demandas e exigências do mercado econômico.

Corroborando esse pensamento, Apple (2006) também reconhece que a própria educação não era um empreendimento neutro, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político. Por isso, ressalta que

> O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da "forma como boas pessoas devem agir". (APPLE, 2006. p. 103).

Não sendo um instrumento neutro, significa que o estudo, nesse campo, pressupõe ir além do que se apresentar, visto que seus próprios elaboradores já vêm comprometidos com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais.

No desenvolvimento desta seção, na primeira subseção, será feita uma breve contextualização histórica das Reformas adotadas pelo Estado brasileiro, que culminaram na elaboração e implementação daquelas voltadas para o campo educacional, especificamente as ocorridas no período supracitado,

considerando que as transformações ocorridas na educação estiveram, historicamente, articuladas às ocorridas na sociedade. Na segunda subseção, busca-se compreender as alterações específicas no campo curricular, considerando seus diferentes conceitos e concepções, com ênfase na construção de um currículo sob o paradigma das competências.

Para uma melhor compreensão do que seja um currículo, organizado dentro do paradigma do desenvolvimento de competências, este termo será abordado numa discussão relativa aos vários significados que assume, visto que, de acordo com o contexto em que é empregado, apresenta significados diferentes. Por último, será discutido o currículo por competências, segundo a visão de Perrenoud, considerando que as Orientações Curriculares de História foram fundamentadas em sua concepção.

1.1 As Reformas do Estado brasileiro e seus impactos nas Reformas Educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990

Antes de adentrar nas análises sobre as Reformas ocorridas no Estado brasileiro, convém compreender o significado do termo reforma, principalmente dentro do contexto educacional.

O sentido de reforma traz, no senso comum, a ideia de progresso, de mudança, de avanço. Por reforma educativa, segundo Pacheco (2001),

> [...] entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo. No entanto, não existe um pensamento homogêneo entre os diversos autores acerca do que realmente significa cada um destes conceitos. (PACHECO, 2001, p. 150).

Mesmo que se tenha uma compreensão de que reforma educativa traz ideia de algo novo, isso não significa que seja consenso pois, de acordo com Pacheco (2001), não existe um pensamento homogêneo entre os diversos autores acerca do que realmente significa cada um destes conceitos. Por exemplo, nos estudos de Popkewitz (1997, p.12), reforma “é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da

educação ou na teoria do currículo". O autor acrescenta que a reforma não tem um “significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder” (ibidem, p. 12). Por isso, diferentemente de se pensar em reformas educativas como atividades que proporcionem as mudanças necessárias, para adequar o sistema educativo de um país aos objetivos nacionais e aos compromissos sociais, elas precisam ser entendidas “como parte do processo de regulação social. ” (ibidem, p. 12)

No que se refere à regulação social, Santos (2002), recorrendo aos estudos de Popkewitz sobre as reformas, reconhece que, independentemente de serem vistas como reformas conservadoras ou mais críticas, a grande questão é que essa onda de reformas se relaciona com novas formas de administração social da liberdade, nas quais existem apenas diferentes modelos quanto às formas de se pensar ou de se propor essa liberdade. A partir delas, o Estado é capaz de aplicar toda uma racionalidade que imprime modos de ser, moldando, consequentemente, as condutas do bom cidadão, bom trabalhador, bom aluno, bom professor e assim por diante.

Ainda nesse mesmo sentido, Candau (1998), partindo dos estudos de autores como Popkewitz (1997) e Sacristán (1997), do mesmo modo questiona o consenso em torno da compreensão da reforma como progresso e mudança, destacando-a também como um processo de regulação social:

> [...] os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. [...] eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. (CANDAU, 1999, p. 32).

O grande desafio nos estudos sobre reformas educacionais é desmistificar o seu caráter de novidade e avanço pois, como bem indica Candau (1999), essas reformas nem sempre têm contribuído para mudanças estruturais da sociedade, mas têm servido para legitimar projetos político-ideológicos concretos.

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, mantendo um dado equilíbrio, mas podem também servir ao controle, na medida em que venham de “baixo para cima”, como ocorre em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar essas mesmas reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social.

Diante do exposto, será feita uma breve análise das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990, no sistema educacional brasileiro, buscando identificar avanços e retrocessos visto que, ao longo da história, a educação brasileira passou por várias reformas educacionais que tiveram, como ênfase, fazer da educação um componente essencial para o desenvolvimento da sociedade capitalista, pensamento defendido há muito tempo pelos clássicos do liberalismo. Nesse sentido, Horta (1998) ressalta

> É preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa no nível das atividades que são consideradas como sendo um direito, e mesmo um dever do Estado. De acordo com Adam Smith “o Estado pode facilitar, pode encorajar a aquisição e até mesmo, de certa forma, impor à massa do povo a obrigação de adquirir as partes essenciais da educação”. Para Stuart Mill, a educação se situa entre “as coisas que se pode admitir, em princípio, que o governo deve dar ao povo” e constitui “um caso no qual os motivos da regra da não intervenção não se aplicam necessariamente.” (HORTA, 1998. p. 205).

Embora a educação seja vista como fundamental para o desenvolvimento da sociedade, nem sempre as reformas e políticas educacionais adotadas trouxeram avanços significativos ao campo educacional, visto ser esse um espaço de contradições, onde sempre ocorreram avanços e retrocessos.

1.1.1 As Reformas do Estado brasileiro e suas implicações na educação

Mesmo não sendo o estudo das reformas ocorridas no Estado brasileiro o objetivo desta pesquisa, entende-se que, para compreender as mudanças

ocorridas na educação brasileira, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, torna-se necessário realizar uma breve análise do contexto histórico e social do Estado brasileiro. Esse período favoreceu à elaboração da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 9394/96; das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documentos que contemplam, em seu corpo textual, mudanças no sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito àquelas voltadas para o campo curricular. A seguir, análise contextual dessa fase do Estado brasileiro.

Conforme destacam Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” pois, nesse governo, foram estabelecidas as primeiras medidas para a redução do Estado. O discurso, na época, era aquele da necessidade de combater os gastos excessivos e a suposta ineficiência, no que diz respeito à distribuição dos recursos públicos e à oferta de serviços de qualidade, da saúde e da educação, e quanto ao modo como ocorreria o acelerado processo de privatização das empresas estatais. Por isso, é a partir da década de 1990, sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello, que o Estado brasileiro implanta reformas nos diferentes campos da sociedade tendo, como intenção, o desenvolvimento econômico do país, de forma a garantir sua maior participação na nova organização mundial da economia.

Posteriormente, no governo de Itamar Franco, conforme Arelaro (2000, p. 98), “houve uma redução no ritmo ou um adiamento das privatizações, antes consideradas precondição para o ingresso do país na modernidade.” Mas será no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, que ocorrerá, de forma mais acentuada, a mudança do “modelo brasileiro de desenvolvimento, capitaneado pelo Estado, para um novo modelo, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental” (FERREIRA, 2009, p. 255). O governo FHC promoveu uma ampla reforma do Estado, como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País, a fim de torná-lo competitivo no mercado internacional. Foi

com esse objetivo que se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais. De acordo com Arelaro (2000), a partir de propostas e formulações, claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizantes”, o governo se comprometia com algumas medidas que visavam desenvolvimento e maior participação na economia global:

> redução do aparato de estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES - para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER -, redução de direitos sociais dos trabalhos assalariados, transferência e empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em “organizações sociais’ que obedeçam a lógica de mercado, dentre outras medidas. (ARELARO, 2000, p. 99-100)

Além disso, as medidas acima indicadas exigiram, por parte do Estado, uma nova redefinição das suas ações. Para Ferreira (2009, p. 255), “as reformas empreendidas na década de 1990 tentaram redimensionar o Estado, além de revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas como catalisador e facilitador”. Com essas medidas, a meta do Governo era preparar o Brasil para o século XXI, mesmo que isso significasse a privatização de empresas estatais.

No percurso da Reforma, Bresser Pereira (1995), na época Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE[5]), discute toda essa problemática e aponta mecanismos de controle, que seriam capazes de tornar o Estado gerencialmente eficiente. Por isso, o significado da Reforma do Aparelho do Estado seria:

> Tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir o seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, maior qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo em que ele valoriza mais o seu trabalho, executando-o com mais motivação. (BRESSER PEREIRA, 1995, p.8).

[5]O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE, parte integrante do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Ministro Bresser Pereira.

Como é possível perceber, nas palavras do Ministro em exercício, era necessária uma nova reorganização do Estado, para gerenciar as políticas sociais e, assim, garantir a ordem do sistema capitalista, ou seja, a grande função do Estado seria a de regular as atividades e serviços, que ficariam nas mãos de empresas privadas. Pode-se verificar tal afirmação no trecho que segue, retirado do documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho, do MARE

> É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil, essa questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, consequentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas. [...] A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.10-12).

A esse documento associa-se a ideia de que: “É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]” (BRASIL, 1995, p.7). Segundo o plano, a proposta de reforma tinha, como principais objetivos, o ajuste fiscal e a eficiência da administração pública.

Diante desse quadro, pode-se dizer que a reforma do Estado, defendida pelo governo brasileiro na época, foi uma resposta à crise apresentada na economia capitalista internacional, em decorrência do esgotamento do modelo fordista/keynesiano, que começava a indicar que o papel do Estado Benfeitor, principalmente as funções distributivas que tinha, estavam em conflito com os objetivos do capitalismo, isto é, com a acumulação do capital. Por exemplo, para Antunes (2005), o modelo keynesiano começa a dar sinais de esgotamento quando, a partir dos anos 1970, leva-se em conta a

> [...] queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; [...] a crise do welfarestate ou do "Estado do Bem-Estar social" e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretou a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado. (ANTUNES, 2005, p. 29-30).

Ou seja, de acordo com o autor, com o agravamento do modelo keynesiano houve a redução do papel do Estado frente às políticas públicas sociais. Por isso, sob o discurso de uma administração pública eficiente, que buscava a redução de gastos e a superação dos problemas impostos pelas demandas sociais, é que o governo brasileiro deu ênfase a uma administração pública gerencial descentralizada, bem como a processos de privatização de empresas e serviços públicos, deslocados para as mãos de grandes empresas particulares. Assim, o estado brasileiro, seguindo as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico passa a adotar novas políticas econômicas liberais que têm, como maior objetivo, a saída da crise do capitalismo e, por sua vez, a redução do Estado de bem-estar social.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, com reformas seguindo parâmetros internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa e, quanto aos conteúdos ensinados, às exigências do mercado.

Observa-se, claramente, uma política educacional voltada aos interesses economicistas e mercadológicos na qual, segundo Oliveira (2009), o desafio da educação é a capacitação e requalificação dos trabalhadores, para atender às exigências do sistema produtivo, preparando um trabalhador cada vez mais qualificado, polivalente, flexível e versátil, bem como um consumidor exigente e sofisticado. Dessa forma, "o cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir de maneira eficiente e sofisticada e de competir com

seus talentos, com suas habilidades e com suas competências no mercado do trabalho" (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

A partir do governo do Presidente Itamar Franco, com o Plano Decenal de Educação, dar-se-á início às mudanças no campo educacional, mas será com Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1995-2002, que serão efetivamente implantadas. Para Oliveira (2009, p. 242), são reformas que

> [...] objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica, por meio da flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, a partir da ênfase no ensino fundamental, do apoio e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade. (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

Segundo esse autor, buscou-se reproduzir, no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, a mesma lógica da competição e as regras do mercado, por meio da formação de um "mercado educacional". Portanto, "as reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadas, de controle e de privatização" (FERREIRA, 2009, p. 256).

Por isso, são Reformas que surgiram como resultados dos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, promovida pelos organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, em Jomtien[6], Tailândia. Esta conferência, segundo Oliveira (2000, p. 105), "[...] pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação [...]", pois foi a partir dela que os 155 governos presentes assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. E foram formuladas estratégias neoliberais para a educação dos países periféricos, principalmente os da América Latina. Nela também foi

[6] Conferência promovida pela ONU.

elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que veio a constituir a base para os planos decenais de educação dos países de maior população do mundo, signatários do documento, entre eles o Brasil, (e também) base para uma série de reformas educacionais, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população, em seus diferentes níveis de ensino.

Oliveira (2000, p. 105), no caput do documento, voltado para: “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, reconhece que:

> [..] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação cientifica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo, e [...]a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio”. (Brasil, 1993, p.71).

Nesse momento, já é possível perceber que a educação é inserida no rol das políticas públicas responsáveis pelo desenvolvimento do país, tornando-se condição necessária para se alcançar o progresso na área social, econômica e cultural. Entendida dessa forma, a ampliação da oferta e do acesso da população à educação básica torna-se um imperativo indispensável para se atingir a equidade social. Configura-se a ênfase em se investir na Educação Básica, política que já vinha sendo adotada pelo Banco Mundial, desde os anos de 1974 pois, como destaca Oliveira (2000, p.110)

> Com a preocupação de eliminar a pobreza absoluta, ou seja, reduzir suas taxas de forma significativa, buscando uma maior harmonia social, diminuindo as possibilidades de emergência de conflitos sociais, o banco começou a investir, a partir de 1974, em Educação Básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries. Seu objetivo, com isso, era qualificar a pobreza, para se inserir no que hoje ficou conhecido como segundo emprego, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa (”). (OLIVEIRA, 2000, p.110).

Segundo Krawczyk (2000), essas Reformas foram definidas e orientadas, desde o início, pelos organismos internacionais, principalmente

pelo Banco Mundial, que via a educação como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital, ou seja, a educação é o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, entendido que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento.

Ainda nesse sentido, Coraggio (1996) acrescenta

> O Banco sabe que, devido ao princípio geral de que os recursos são escassos, todo país deve 'realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica' e utilizar sua capacidade limitada de subsídio exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação. O Banco sabe que isto satisfaz, também, o objetivo de reduzir a pobreza, porque os pobres mal podem frequentar o ensino de primeiro grau, e nele se concentrarão os recursos, e porque o Banco sabe que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação. (CORAGGIO, 1996, p. 100).

Oliveira (2000), recorrendo ao documento analisado por Laugo (1997), destaca algumas orientações do Banco Mundial,

> [...] como conhecimentos importantes pelo Banco Mundial, a linguagem, a matemática, as ciências e habilidades em (") comunicação. A educação profissional deve ser deixada para provedores privados e para treinamentos em serviço. Ressalta ainda que financiamentos privados suplementares também devem ser encorajados para outros tipos e níveis de educação. (LAUGO, 1997, *apud* OLIVEIRA, D., 2000, p. 111).

A partir dessas considerações, é possível perceber, claramente, quem determina os conhecimentos e que o segmento priorizado são os organismos internacionais. Exemplo disso, foi a própria decisão em se investir, prioritariamente, na Educação Básica, considerada primordial para se melhorar a rentabilidade econômica e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento. Assim, ao estabelecer prioridades e estratégias de racionalização de custos e do sistema de ensino, a partir das orientações do Banco Mundial, o Estado brasileiro se submete à lógica do campo econômico, visto que o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem, nesse modelo de ensino, contribuirá para satisfazer a demanda por "trabalhadores flexíveis que

possam, facilmente, adquirir novas habilidades" Coraggio (1996, p. 100). Portanto, para Silva (2002), o propósito do Banco Mundial é formar o cidadão para atender as demandas do mercado de trabalho. Por isso, defende que os conteúdos sejam simplificados e restritos, ainda que se utilize do discurso de que é preciso formar trabalhadores para obter lugar no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, pressupõe que ocorra uma mudança na formação geral, capaz de proporcionar uma base de conhecimentos aos trabalhadores que, por sua vez, devem se adaptar às mudanças, na velocidade que a concorrência capitalista impõe. Portanto, surge a necessidade, por parte do Ministério da Educação, de reestruturar o processo de ensino e aprendizagem, agora embasado no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que deverão estar aptos às formas mais flexíveis de organização do trabalho. Associado a esse raciocínio, Perrenoud (1999, p.32) afirma que "a escola deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade".

Para que essas mudanças ocorram na área educacional, de forma satisfatória, faz-se necessário uma sustentação legal. Por isso, dentro desse contexto, seguindo os acordos firmados com os organismos internacionais, o Brasil, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, inicia o processo de mudanças no sistema nacional de educação básica. Destaca Oliveira (2000)

> O Plano Decenal estabelece as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional, objetivando a ampliação e racionalização dos recursos destinados à educação. Sua preocupação inclui mudanças na gestão escolar que sejam capazes de melhorar a escola e as condições de trabalho do professor. O plano limita-se, entretanto, ao campo da Educação Básica para todos, considerada a maior prioridade do momento. (OLIVEIRA, 2000, p. 147).

Para esse autor, apesar das intenções apresentadas no texto do plano, muitas delas nunca saíram do papel limitando-se, apenas, a orientar algumas ações na esfera federal voltadas, principalmente, para a universalização da

educação e a erradicação do analfabetismo. A razão dessa não ampliação parece estar ligada à referida Reforma do Estado. Com o Plano, o governo brasileiro começa a aceitar, na educação, compromissos e orientações, nos termos das exigências das agências de financiamentos.

Portanto, segundo essa orientação, foi repensado um conjunto de objetivos gerais de desenvolvimento da educação, dentre eles

> 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais, requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. [...]
> 2) Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. [...]
> 3) Ampliar os meios e o alcance da educação básica. [...]
> 4) Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem. [...]
> 5) Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso. [...]
> 6) Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação. [...]
> 7) Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural, de caráter bilateral, multilateral e internacional. (PLANO DECENAL,1993, p. 35 -39).

De acordo com Silva (2008), os objetivos definidos no Plano Nacional de Educação vêm atender os interesses da política neoliberal, o que é observado no corpo textual dos objetivos. Observa-se que o primeiro objetivo privilegia uma formação por competências, que estejam atreladas, principalmente, às necessidades impostas pelo mercado de trabalho. Nessa lógica, definem-se que padrões de aprendizagem devem ser alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica, de forma a garantir oportunidades a todos, incluída a aquisição de conteúdos e competências básicas, por exemplo

> No domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na (') identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;
> No domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (PLANO DECENAL, 1993, p. 35).

Na verdade, observa-se que há uma definição bem precisa do que deve ser ensinado, o que pode ocasionar uma redução dos conteúdos, visto que devem ser priorizados apenas os conteúdos mínimos para sobrevivência social. Para Libâneo (2012), nessa visão, não se busca uma educação que desenvolva a inteligência, a capacidade de raciocínio e as capacidades mentais. Ou seja, “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. ” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Para atingir tais objetivos, o Plano Decenal estabelece como normativo, por parte do Ministério da Educação, a necessidade de fixação de conteúdos mínimos nacionais a serem implementados pelos diferentes sistemas de ensino, o que será respaldado em forma de lei, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, em 1996 a qual, no que se refere ao currículo, estipula

> Art. 9º. A União incumbir-se-á de:
> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 11).

Nesse caso, segundo Ramos (2002), somente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a noção de competências será, legalmente, integrada à reforma educacional brasileira, incidindo tanto sobre a educação básica, quanto sobre a educação profissional. Ainda de acordo com a autora, a incorporação da noção de competências, na educação básica, remete-se aos objetivos de ensino estruturantes de cada um dos níveis, presentes nos artigos 32 e 36 da Lei nº 9394/96. “Esses objetivos, quando do ensino fundamental, referem-se, basicamente, ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. ”

Mas será, precisamente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que será enfatizada a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, sob o pretexto de que não cabia centrá-los nos conteúdos conceituais. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais será atribuído ao ensino médio a função de desenvolver "competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras" (BRASIL.CNE/CEB. Parecer nº15/98, p.17). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por outro lado, contribuem para legitimar a introdução das competências no sistema educacional brasileiro, respondendo às demandas anunciadas pelo Plano Decenal de Educação, ainda que não fosse definido, exatamente, o que se entendia pelo termo:

> [...] basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". [...] (BRASIL, PCN, 1997, p. 28).

Na citação acima, destaca-se o apelo que o documento traz ao apresentar a proposta de formação. Há uma intenção de sensibilizar os leitores, recorrendo ao uso das palavras "novos" e "novas", como forma de justificar que a adesão ao ensino por competências trará mudanças ao processo de ensino e aprendizagem, bem como garantirá um ensino de qualidade

> Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de

> novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, PCN, 1997, p. 34).

Mas o que se observa é que a incorporação do termo “competências” na educação brasileira, citado no documento, estava fortemente vinculado à educação voltada para o trabalho, embora seja negado.

Essa aproximação com o mundo do trabalho será observada nos textos de Berger (1998 e 2000), Secretário de Educação Média e Tecnológica, citado por Ramos (2002). Berger (1998, p.3) destaca a importância de serem desenvolvidas “competências para tomada de decisão para o trabalho em grupo e para adequação às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho”. Com isso, a finalidade da educação básica seria “a constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais que promovam o desenvolvimento da pessoa e qualifiquem o jovem para o trabalho e para a vida em sociedade” (ibid., p.4).

Ainda nesse cenário de transformações, um documento que influenciou na reformulação do currículo, nos anos de 1990, e que indicou as competências como um novo paradigma educacional a ser adotado, foi o relatório de Jacques Delors, produzido entre os anos 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado Educação: um tesouro a descobrir. O Relatório Delors, elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) traça, em linhas gerais, um diagnóstico da situação da educação mundial, começando pelas mudanças no cenário econômico. Nele se reconhece que a globalização favorece aos países ricos e que os mais pobres permanecem sob o risco de serem excluídos do mercado globalizado. Com base nesse diagnóstico, estabelece uma série de indicativos que deverão ser observados pelos governos, sobretudo os dos países pobres, para que enfrentem as tensões postas pela realidade mundial capitalista. Silva (2008) assinala

> Dentre as indicações do Relatório Delors está a ampliação da educação básica: “A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola” (Delors, 2000, p. 22). Essa educação deve voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a violência. Assina que, para isso, deverá sustentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (SILVA, 2008, p. 113).

Dentro do entendimento apresentado no relatório, a educação é eficaz quando busca preparar o aluno para viver em sociedade, ampliando os elementos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), aplicando estes conteúdos aos saberes diários. Também afirma que a educação deve, portanto, adaptar-se, constantemente, a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana (UNESCO, 1996). O fato é que o paradigma “educar por competência” terá uma grande aceitação nos documentos brasileiros, em especial no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), com destaque para o ‘“aprender a aprender”’, como competência de excelência, cabendo ao professor desenvolvê-la no aluno.

Segundo Almeida (2009), a noção de competências será introduzida nos diversos textos legais do sistema educacional brasileiro, mas, por outro lado, “não há no texto legal qualquer referência ao marco teórico que circunscreve o conceito de competências, adotado como núcleo da proposta de ensino. ” (ALMEIDA 2009, p. 86). Ou seja, não fica claro que concepção teórica fundamenta tal noção.

Além disso, associado ao campo profissional, segundo Deluiz (2001), no modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Assim ocorre porque os novos processos de produção demandam do trabalhador não somente o conhecimento técnico, mas também a valorização dos saberes construídos na prática, colocados como atributos subjetivos, postos em jogo na realização das atividades profissionais. Torna-se, desse modo, identificado que

a emergência da noção de competência está fortemente associada a novas concepções do trabalho, agora baseado na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para "[...] resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho" (DELUIZ, 2001, p. 3).

1.2 As transformações curriculares e a construção do currículo por competências

O currículo tem sido objeto de análise pelos diversos estudiosos do campo da educação, autores como: Apple (2011), Moreira (2012), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2001), Sacristán (2000) e outros, que reconhecem o currículo como o instrumento mais relevante do espaço escolar. Por exemplo, para Moreira (2012), currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis. Esta é uma das razões por que debruçar-se sobre as teorias curriculares, a fim de compreender as práticas escolares.

De acordo como o autor, mesmo o currículo ocupando, muitas vezes, boa parte dos debates educacionais, com consistente construção teórica, observa-se que nem sempre essas teorizações têm conseguido ajudar, significativamente, como esperado, na complexa tarefa das escolas e dos educadores, quanto a determinar que conhecimentos devem ser contemplados nos currículos escolares.

Sendo o foco maior desta dissertação, o currículo de História organizado por competências foi analisado quanto ao modo como presentemente ocorre sua recontextualização no espaço escolar, bem como as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem, a partir da adesão, pelos professores, de um currículo organizado por competências. Portanto, tornam-se necessárias algumas discussões consideradas pertinentes ao estudo sobre currículo, como por exemplo: a construção do conceito de currículo; a análise

das diversas definições, construídas a partir das correntes teóricas; e as discussões travadas em torno do currículo por competências.

A palavra “currículo” nos remete à diversidade de olhares, mas, etimologicamente, o termo deriva da expressão latina *curriculum*, proveniente do étimo latino *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (Pacheco, 2001, Sacristán, 2013, Goodson, 2001). Portanto era um termo, de acordo com Sacristán (2013, p. 16), “utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso.” A partir desse significado, o termo vai adquirindo novos sentidos, dentre eles teremos currículo com a noção que contempla quais conteúdos os alunos devem aprender e em que ordem deverão fazê-lo. Por isso, para Sacristán (2013)

> O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

De acordo com esse autor, considerando que, desde o início, o currículo esteve voltado para a seleção e organização de conteúdos a serem ensinados, será a partir dos séculos XVI e XVII que o currículo se transformará em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos, ou seja, uma invenção reguladora dos conteúdos e das práticas pedagógicas. O próprio uso do termo currículo apareceu em 1663, no Oxford English Dictionary, nos registros da Universidade de Glasgow, com o sentido de “disciplina”. Embora não fosse visto, nesse primeiro momento, como um campo de estudos sobre currículo, já estava voltado para a organização das experiências curriculares (Pacheco, 2001; Lopes e Macedo, 2011; Sacristán, 2013).

No que se refere ao entendimento do que signifique o termo, observa-se que não é algo estável, nem simples de ser explicado, mesmo porque, de acordo Moreira e Candau (2008), o termo “currículo” está associado a diversas concepções procedentes dos diferentes modos de como a Educação é concebida, historicamente, e que influências teóricas predominaram em

determinado contexto histórico. Por isso, “não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo”, segundo Moreira (2011, p.11).

Essa falta de consenso não é recente, como bem ressalta Lopes e Macedo (2011)

> Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas [...]. (LOPES e MACEDO, 2011, p.19).

Para Moreira (2011), a consequência da profusão de definições contribui para um variado e extenso leque de temas e questões, na área do currículo, mesmo porque a cada definição estão presentes outras questões que lhe são intrínsecas. Considerando as divergências quanto à definição do termo, o autor ressalta duas que são mais comuns, as quais se contrapõem: “conhecimento escolar” e “experiências da aprendizagem”. Essa primeira definição, segundo Pacheco (2001, p.16), aponta para um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. Isso demonstra uma noção restrita de currículo, mas ainda recorrente nas concepções de muitos docentes. Já na segunda definição, “currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante, sob a orientação da escola”, (Moreira, 2011, p. 12). Nesta concepção, currículo será compreendido dentro de uma visão abrangente, considerando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas, como ao nível das estruturas escolares.

Portanto, não há uma única definição, uma vez que depende das bases teóricas usadas para tal, ou seja, cada uma delas expressa o modo como a educação é concebida, historicamente, bem como indica influências teóricas hegemônicas em um dado momento. Por isso, não existe neutralidade no currículo, visto que ele é veículo de ideologia, assim como da filosofia e da intencionalidade educacional.

Neste sentido, Pacheco (2001) afirma

> O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutra (l), senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa. (PACHECO, 2001, p. 16).

As teorias curriculares que foram surgindo nos diversos contextos históricos buscavam respostas aos questionamentos e problemas sociais, gerados pelas mudanças econômicas na sociedade. Essas teorias tinham em comum, entre elas, “a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula” (Lopes e Macedo, 2011, p.21).

Segundo esses autores, quanto às teorias curriculares, dois movimentos nos EUA, contribuíram para os estudos nesse campo: o “eficientismo social” e o “progressivismo”. No eficientismo, que tem, a partir de 1918, Bobbitt como representante, será delineado um “currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”. Nesse sentido, aproximava-se das teorias gerenciais do espaço produtivo, emergentes no início do século XX, notadamente o taylorismo. Nele, Bobbitt “defende um currículo cuja a função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa, a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser, igualmente, consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas” (Lopes e Macedo, 2011, p.22). Para obter os resultados previstos, Bobbitt confiava em metodologias já cientificamente testadas. Imerso nas exigências experimentais e comprobatórias da administração científica taylorista, Bobbitt indicava que a função do currículo era mensurar os resultados educacionais o mais próximo possível da realidade. Na sua compreensão, para que a educação fosse eficiente, o estudante, qualquer que fosse sua idade, deveria ser preparado, tomando como base as

atividades de um adulto produtivo, ou seja, era a partir das atividades desempenhadas pelos adultos que se organizavam os objetivos para o desenvolvimento curricular. Para Bobbitt, essa preparação para a vida adulta deveria ser pautada a partir dos objetivos curriculares que considerassem os seguintes aspectos: habilidades, atitudes, hábitos, avaliações e formas de conhecimento (Sacristán, 1989; Pacheco, 2001).

No progressivismo, defendido, em 1902, por John Dewey dentro da racionalidade apresenta um mecanismo de controle social bem menos coercitivo. Por progressivismo entende-se "uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta" (Lopes e Macedo, 2011, p. 23). Dewey voltou sua atenção para uma escola que se ocupasse com a democracia, mais do que para a economia. O currículo pensado por Dewey, de acordo com Lopes e Macedo (2011), apresenta alguns princípios,

> O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua [...]. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 23).

Ainda relacionado à concepção tradicional de currículo, segundo Moreira e Silva (2013, p.17), Dewey, juntamente com Kilpatrick, enfatizavam um currículo que "valorizasse os interesses dos alunos". Diferente do eficientismo social, não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

Segundo Silva (2008), a dimensão eficienticista ganhou mais força com os estudos de Ralph Tyler, em 1949, recuperando muito dos princípios de Bobbitt, dentre eles a ênfase na proposição dos objetivos, que se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista. Basicamente, Tyler indicava quatro questões norteadoras da elaboração do currículo: "(1) quais os objetivos a serem alcançados; (2) através

de quais experiências esses objetivos podem ser alcançados; (3) de que formas o ensino deve ser organizado, para melhor alcançar os objetivos propostos; e (4) como proceder para saber se os objetivos foram ou não alcançados". (Ibidem, p. 28)

Nas matrizes defendidas por Bobbitt e Tyler, observa-se que a ideia é que a escola se adapte à ordem social vigente. Portanto, o "currículo ocupa-se tão somente de prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio" (SILVA, 2008, 28). Além disso, acreditava-se que a qualidade do currículo e da educação dependia, principalmente, dos objetivos a serem implementados.

Essas concepções serão veementemente criticadas pelas teorias curriculares, chamadas de teorias da correspondência ou reprodução surgidas, principalmente, na década de 1970, influenciadas por uma fundamentação filosófica mais sólida assentada, principalmente, no marxismo e na fenomenologia. A partir dessas teorias, segundo Moreira (2012)

> O conhecimento escolar tornou-se foco central das análises, voltadas para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade [...]. Moreira (2012, p. 14).

Verifica-se que o foco dessas teorias passa a ser, especificamente, o currículo escolar, pois se procura compreender o conhecimento e o modo como este se converte em saber escolar. Por exemplo, no que se refere à compreensão da construção do currículo, Apple (2000) ressalta

> O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aulas de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que um grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam a vida de um povo. (APLLE, 2000, p. 53).

Esse autor faz algumas afirmações que ajudam a compreender a construção dos modelos curriculares da escola, a partir de alguns questionamentos: O que vem a ser o conhecimento legítimo? Quem define o que é legítimo? Quem é o responsável pela seleção dos conteúdos legítimos? Desse modo, traz uma sequência interessante de indagações, que podem ser utilizadas para a compreensão da essência da edificação dos currículos na sociedade atual. As formulações de Apple (2000) levam, ainda, à reflexão sobre os interesses dos diversos grupos que estão por detrás da organização e construção curriculares.

Mesmo com as críticas ao modelo de currículo, dentro da racionalidade técnica, ocorridas principalmente a partir da Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, observa-se que ele se sobressaiu sobre os demais, pois muitos documentos curriculares continuam contemplando alguns aspectos da racionalidade tyleriana. Algumas críticas apenas contribuíram para o aperfeiçoamento de tal concepção, visto que a definição de objetivos continuou sendo a dimensão importante para garantir a eficácia de qualquer proposta curricular, concepções essas aprofundadas, principalmente, pelos estudos realizados por Benjamin Bloom e Robert Mager. (Lopes e Macedo, 2011).

Para Linuesa (2013), o currículo organizado por objetivos partia da ideia, de acordo com seus defensores, de que a educação deveria proporcionar aos alunos destrezas e habilidades desvalorizando, por sua vez, os conteúdos das disciplinas, por serem estes algo efêmero. O mais importante seria “criar nos sujeitos estratégias para pensar, adquirir informação, manejar informação, etc.” (LINUESA, 2013, p. 232).

Para alguns autores como Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2001), Moreira (1997) e outros estudiosos, o aprofundamento dos estudos da pedagogia dos objetivos, realizada por Beker e Popham, contribuiu para o surgimento e uso do termo “competência” no campo curricular, considerando que esse termo, para esses autores, é amplo e abarca um conjunto de comportamentos denominados “habilidades”. Para Macedo (2002), a noção de competência, defendida por Baker e Popham

> [...] diferenciava-se da tradição dos objetivos comportamentais, fundamentalmente, por propor alvos de instrução menos restritos. Propunham, os autores, a definição de domínios suficientemente amplos que abarcassem o conjunto de comportamentos considerados fundamentais em determinada área. Com isso, o plano de estudos seria construído para o domínio de comportamentos ou competências amplas que englobassem, em si, diversas habilidades, tanto cognitivas, quanto afetivas e psicomotoras. (MACEDO,2002, p.127).

O que se destaca é que a concepção de objetivos comportamentais, traçada por Mager e Popham, referendada nos trabalhos de Tyler, dá lugar à noção de competência, aqui entendida como comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis, tais quais os objetivos comportamentais (Lopes, 2002).

Nessa perspectiva, embora a pedagogia por competências seja vista como o desdobramento da pedagogia dos objetivos, esta adquire uma nova roupagem: “as competências se convertem em metas que distintos sistemas educacionais devem alcançar e deixam de ser indicadores que mostram o alcance de determinados fins, convertendo-se nos próprios fins”. (LINUESA, 2013, p.232). Ainda nesse sentido, para Sacristán (2008, p. 25), “essa extrapolação converte as competências em instrumentos normativos [...] Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para selecionar e propostas para a avaliação. ”

Portanto, Lopes e Macedo (2011), em seus estudos, reconhecem que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana de currículo que se hibridiza com outros sentidos, na construção das políticas atuais, voltadas para competências. “São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficiente) ao estabelecer, para a escola, a função de preparar trabalhadores polivalentes para o mercado em constante transição. ” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 57). Além de alguns fundamentos do currículo tyleriano, observam-se também alguns fragmentos das tendências construtivistas, anunciadas nos estudos desenvolvidos por Piaget, principalmente no que se refere a noção de esquemas.

Portanto, a forma de conceber o currículo, a partir de competências, vem sendo objeto de discórdia entre vários estudiosos do campo curricular. Por exemplo, para Lopes (2001), mesmo que o currículo por competências seja

associado a tendências construtivistas, que visem à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, esse currículo por competências, ao ser desenvolvido, acaba sendo um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, visto que busca controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados.

Por isso, o grande perigo, ao ser transportado para o campo educacional, é provocar um esvaziamento dos conhecimentos, pois “os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao “saber executar”, tendo em vista a compreensão de que as competências se manifestam sempre em situação” (MAUÉS, 2009, p. 301). Ainda, nesse sentindo, apoiando-se nos estudos que Romainville (1995) realizou sobre noção de competência no campo educacional, Maués (2009) descarta três alterações fundamentais sobre um currículo por competências, a seguir indicadas. Na primeira, o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, com destaque para aquilo que ele saber fazer, o que significa que se passa a ter, como objetivo do ensino, o que o aluno deverá ser capaz de fazer, ao final, e não que conhecimentos ele deverá assimilar. Na segunda, o aluno precisa ter conhecimentos para utilizá-los na resolução de problemas, o que demostra o lado extremamente prático e utilitarista da pedagogia das competências e, por último, na abordagem por competências, passa-se de uma aprendizagem do conhecimento para uma aprendizagem do saber-fazer e do saber refletir.

Este último ponto foi, exatamente, o que favoreceu o uso da noção de competências na organização curricular.

Contribuindo nessa discussão, Pérez Gómez (2011, p.83) considera que o currículo por competência está envolto por uma carga pesada de interpretações condutivistas, pouco contribuindo, portanto, para compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresenta algumas características que minam, definitivamente, sua capacidade na área educacional, por exemplo: a necessidade de fragmentar os comportamentos e as condutas complexas em tarefas ou atividades; uma concepção mecanicista e linear das relações entre microcompetências, entre estímulos e respostas ou entre acontecimentos e comportamentos; e, por

último, a crença na possibilidade e necessidade de somar e justapor as microcondutas ou competências, para a formação de comportamentos mais complexos.

1.2.1 A construção epistemológica do termo “competência”

Na busca por uma mão de obra especializada, que atendesse às exigências do mercado, intensificaram-se, na década de 1990, as reformas educacionais que privilegiaram novas formas de conceber o currículo, agora organizado a partir do novo paradigma denominado competências. No entanto, mesmo sendo referência nos últimos tempos, na organização das propostas curriculares de diversas instituições de ensino, o termo “competências” continua sendo objeto de polêmica por vários estudiosos, dentre eles Isambert-Jamati (1997), Lopes (2002, 2011), Pacheco (2001), Maués (2013), Perrenoud (1999, 2000), Ropé & Tanguy (1997), Sacristán (2011), Santomé (2011), entre outros, principalmente no que se refere ao seu conceito e uso no campo educacional.

A palavra “competência” vem do Latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir). É um termo que traz, também, ideia de justiça, de estar preparado para a luta e para a disputa. Nos estudos realizados por Dolz e Bronckart (2004), foi um termo utilizado, pela primeira vez, na língua francesa, ao fim do século XV, para referir-se ao poder outorgado a uma determinada instituição para tratar de certos assuntos e desempenhar tarefas específicas, por isso, nesse momento, de acordo com os autores o termo “competência” estava voltado somente para as instituições, isto é, se as mesmas seriam ou não capazes para realizar determinada tarefa ou atribuição.

Mas será a partir do século XVIII que o termo vai ganhando uma conotação mais complexa, associando-se à ideia de capacidade individual, oriunda do saber e da experiência (Isambert-Jamati, 1997; Bronckart e Dolz, 2004).

Assim, como bem ressalta Sacristán (2011)

> As competências se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde tinha e segue o termo de habilidade, capacidade e destreza. (SACRISTÁN, 2011, p. 36).

Todas essas palavras foram acrescentadas como sinônimos de competências, pois são termos que se conclui serem capazes de responder a solicitações com certa precisão. Devido aos “usos que são feitos, da noção de competências, não permitem uma definição conclusiva” (Ropé e Tungay, 1997, 16).

De acordo com Isambert-Jamati (1997), o termo competências passou a ser usado em outros, espaços, aparecendo nas literaturas sociológicas e educacionais, de forma polissêmica, nos anos 1970, adquirindo seu sentido atual na década de 1980.

> Aquele que é (que é reconhecido como...) competente, em relação ao que não o é, ou que o é menos, é aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas, para ser “competente”, deve também, munido desse conhecimento, poder decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios. (Isambert-Jamati, 1997, p. 104).

De acordo com a citação acima, é possível perceber que, para ser visto como “competente”, é necessário ter o domínio, conhecimento do que se faz e, principalmente, ser capaz de intervir, a fim de obter tal resultado com eficácia e economia, com relação ao que se faz.

Por isso, com relação ao seu uso, "em momento algum, o termo ‘competência’ foi de uso popular" (Isambert-Jamati, 1997, p.104). Segundo Ropé e Tungay (1997), é um termo que vem sendo usado nos diversos campos da sociedade, como na economia, no trabalho e na formação. Mas, na maioria das vezes, associado às noções de desempenho e eficiência, mesmo utilizado em diferentes sentidos. Além disso, as autoras ressaltam que a noção de competências tende a substituir outras noções, como saberes e conhecimentos, na esfera educativa e na qualificação, assim como na esfera do trabalho, embora não sejam sinônimos. Por isso, não consideram a noção

de competência como algo novo, embora reconheçam que seja necessário buscar compreender melhor as mudanças que o uso desse conceito vem indicando, através de sua problematização considerando sua construção pelas práticas sociais e científicas, “a fim de evidenciar a natureza dos processos que engendram tais mudanças e dizer se estamos diante de novas configurações ou se as configurações anteriores se apresentam sob novas roupagens”. (Ropé e Tungay, 1997, p.19).

De acordo com Maués (2009), a forma como o termo competência é abordado hoje teve início nas empresas, principalmente voltado para a formação profissional, “que procuravam ter um trabalhador formado sob um paradigma diferente, flexível, polivalente, capaz de trabalhar em equipe e de resolver problemas.” (MAUÉS, 2009, p.289). Dessa forma, a adoção do paradigma de competência, no campo profissional, procurava a excelência, na realização de tarefas claramente definidas em um contexto real, para as quais eram necessários conhecimentos, habilidades e atitudes. Portanto, seu surgimento está ligado ao movimento de “eficiência social”, ocorrido nos Estados Unidos.

Ainda nesse sentido, Maués (2013) reforça a questão das competências, dentro do paradigma produtivo, a partir de Hirata (1994), para quem

> A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chave da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada pela política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores. (HIRATA, 1994, p. 128 - 129 apud MAUÉS, 2013, p. 290).

Nesta perspectiva, observa-se que as transformações ocorridas na produção e no trabalho, ocasionadas pela transição do paradigma produtivo do modelo do fordismo para formas de acumulação flexível, nas décadas de 1970 e 1980, fizeram emergir a necessidade de formação de outro tipo de trabalhadores, agora mais competitivos, flexíveis e eficientes, considerando que o modelo fordista de produção exigia do empregado uma postura

altamente técnica e especializada, a fim de garantir o sucesso da produção em massa. Já o modelo flexível de produção demanda do trabalhador uma requalificação, em função das alterações na tecnologia empregada na produção (microeletrônica), assim como a presença de características de ordem subjetiva, como abertura a mudanças, capacidade de assumir riscos continuamente, criatividade e flexibilidade. (Oliveira, 2009; Antunes, 2005).

Essas transformações, por sua vez, demandarão uma formação diferenciada, capaz de prepará-los para a aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer e seu saber-ser a distintos contextos e, portanto, só uma formação por competência atenderia às novas demandas do mundo do trabalho.

Nos estudos realizados por Isambert-Jamati (1997), sobre a utilização do termo competência, em artigos publicados pela revista L`Orientation Scolaire et Professionalle, ocorreram em dois momentos distintos: nos anos de 1972-1975 e nos de 1990-1993. A autora conclui que há uma grande variedade no emprego da noção de “competência (s)” nos dois períodos analisados. Por exemplo, nos anos de 1973, em duas publicações de psicólogos, intitulada “Esclarecimentos piagetianos”, há um sentido preciso indicado à “competência”, nos autores B.Inhelder e J.Cambon. No artigo de B. Inhelder, “trata-se da aprendizagem das estruturas operatórias, ou antes, do papel da aprendizagem na aceleração e no esforço dos esquemas de assimilação, característicos de determinada fase do desenvolvimento” [...]. (Isambert-Jamati, 1997, p.116). Quando J. Cambon utiliza a noção “competência”, é para tratar da “psicolinguística genética”: “Assim, quando, de passagem, ela aborda a competência, é para opô-la às performances, citando amplamente Chomsky (1965) ”. (idem, 1997, p. 117).

Nos resultados das análises dos artigos produzidos, no primeiro período (1972 -1975), Isambert-Jamati (1997, p.117) conclui que

> [...] os quatros artigos escritos por psicólogos [...] recorreram ao vocábulo que nos interessa. Portanto, não apenas a maior parte dos textos dispensa perfeitamente esse termo, inclusive para tratar das diferenças individuais nas capacidades escolares e profissionais, como também aqueles que o empregam manifestam desacordo

> sobres seu sentido. [...] os seis artigos que recorreram a nossa noção (apenas 9% do conjunto de artigos) o fazem de tal maneira que se trata manifestamente de um vocábulo pouco fixado. Qualquer que seja a vinculação do autor, parece que outros termos poderiam ter surgido, sendo seu emprego o do "senso comum." (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p.117).

Já com relação ao segundo período (1990-1993), a autora observou que foi mais frequente o uso do termo nas produções textuais, principalmente por parte dos psicólogos. No entanto, esse uso continuou dentro de uma visão polissêmica, sem uma definição precisa.

De acordo com Isambert-Jamati (1997), em cada um dos grupos analisados, há certa semelhança quanto ao uso do termo, para caracterizar as capacidades diferenciadas dos indivíduos, no desempenho de uma tarefa. Por outro lado, observa-se que não há uma definição precisa e nem um conteúdo próprio, como bem ressalta Ropé e Tungay (1997, p.22),

> [...] com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentado como o equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidades, o termo competência serve também, em todos os tipos de casos, sem ter conteúdo nocional próprio. (ibid., 22).

Há um uso intenso do termo entre os pesquisadores, sem conservar uma estabilidade de acepção. Ou seja, “parece que se apelou para esse termo sob o único efeito de sua cota atual: está à disposição daquele que trata das questões de capacidades para realizar esta ou aquela tarefa, sem que tenha necessidade de defini-lo”. (Isambert-Jamati ,1997, p. 132). Por isso a autora, assim como Ropé e Tungay (1997), destacam a necessidade de um estudo profundo sobre seu significado para que o uso não fique no senso comum. Considerando as diversas definições de “competências”, uma característica primordial é compartilhada entre, praticamente, todas: “a competência é inseparável da ação”. (TANGUY e ROPÉ, 1997, p. 16). Ou seja, as competências supõem conhecimentos colocados em prática, traduzidos em ações concretas.

Segundo Bronckart e Dolz (2004), com Noam Chomsky (1957), teremos também um delineamento desse termo, sendo utilizado na área do

conhecimento. Para Chomsky, a competência de promover o desempenho linguístico não pode ser adquirida, mas está dada desde o nascimento. Por isso, propõe-se a explicar de que modo se forma a gramática e suas regras, apoiando-se no pressuposto de que a língua se produz, essencialmente, por meio de uma dimensão criativa. No contexto da Linguística, ele define competências como “um sistema fixo de princípios geradores” (CHOMSKY, 1972, p. 125), que permite ao indivíduo produzir frases providas de sentido e de reconhecer palavras ou frases de seu idioma materno, mesmo sem entender seu significado. Portanto, para Chomsky (1972), a competência linguística é um potencial biológico, inerente à espécie humana, constituída pelo conjunto das regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem (desempenhos). Ou seja, “ele batia-se contra a perspectiva behaviorista de que o aprendizado da linguagem era fruto de uma sucessão de tentativas e erros, condicionamentos e reforços”. (ALMEIDA, 2009, p. 81).

Observa-se que, de acordo com os sujeitos, tempos e espaços, a noção de competência é utilizada de forma diferente e, portanto, apresenta os mais variados significados, inclusive significado diferente dentro de um mesmo campo de conhecimento.

Na educação, embora seja um campo delimitado, também não é possível encontrar uma definição única do termo competências. Para Dolz e Ollagnier (2004), a noção de competência na educação

> [...] provoca, com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar. Ela faz parte daquelas noções cujas definições só podem ser apreendidas por meio da evolução das tendências educativas e de pesquisa que a utilizam e que devem servir de referencial para esclarecer os diversos sentidos a ela atribuídos. (DOLZ E OLLAGNIER, 2004, p. 9).

Mesmo considerando as diversas definições ou significados para o (termo) “competências”, na educação, Rey (2002, p. 14) coloca que se faz necessário entender cada uma das definições existentes – seus usos constantes, suas incertezas, suas contradições –, para que se possa encontrar

um “espaço comum, um lugar de confronto e de intercâmbio. ” Portanto, serão destacadas algumas definições, no campo educacional, que contribuirão para a compreensão de um currículo organizado por competências. Para Perrenoud (1999, p. 7), teórico favorável a esse tipo de currículo, o termo competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segundo essa visão, competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.), para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações ou de problemas, com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. Para Perrenoud (1999), não há uma desvalorização da base teórica, ou seja, do conhecimento, uma vez que, para realizar as ações, torna-se necessário saber. Além disso, o conhecimento por competências sairia da simples prática de transmissão de saberes para uma prática em que os saberes escolares ganham significados.

Ainda nesse sentido, segundo Zabala e Arnau (2010)

> A competência no âmbito da educação escolar identificará o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida. Sendo assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

A partir da definição dos autores, pode-se constatar a existência de três grandes domínios: saber, ser e saber fazer. Por exemplo, o domínio do “saber” está diretamente associado ao conhecimento, o “ser” à atitude e o “saber fazer” às habilidades, sejam elas simples ou complexas. Estas, por sua vez, dizem respeito aos procedimentos necessários para o desenvolvimento da ação.

A definição de “competência” também está presente no documento Definição e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo), finalizado em 2003, que irá propor “a todos os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definir as finalidades principais dos sistemas educacionais, em termos de competências fundamentais ou chave:

“Key competencies”. (Pérez Gómez ,2011, p. 83). Nesse sentido, de acordo com Gómez (2011), competência é definida pelo DeSeCo como

> [...] a capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz. (GÓMEZ, 2011, 84).

A partir dessa definição, amplia-se o sentido de competência, adequando-a, principalmente, para significar grandes metas a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Do mesmo modo, dentro do campo educacional, outros autores a definiram: Roldão (2003), Pérez Gómez (2011). E torna-se possível verificar que, nas várias definições apresentadas, há algo em comum em todas elas: evidenciam uma relação íntima entre competência, conhecimento e desempenho eficaz, ou seja, toda competência visa à eficácia no desempenho de uma ação, porém, mesmo que o desempenho seja eficaz, se ele não for apoiado em conhecimentos, não se pode dizer que houve uma manifestação da competência. Da mesma forma, possuir o conhecimento, mas não conseguir mobilizá-lo para o desenvolvimento de uma ação, de modo que esta não seja realizada, significa que a pessoa não é competente.

Para Pérez Gómez (2011), a expansão do uso de “competência”, nos currículos dos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é visto como uma resposta aos problemas apresentados nos sistemas educacionais desses países, detectados a partir dos diversos relatórios promovidos pela Unesco. Um dos relatórios que já propunha mudanças nos sistemas educacionais, com foco para uma mudança no currículo, já indicado nesta pesquisa, foi o de Jacques de Delors, elaborado em 1996, conhecido por “Educação: um tesouro a descobrir”. E é a partir desse relatório que se estabelece a orientação para a construção de um currículo que contempla os quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O sociólogo Philippe Perrenoud (2013), recorrendo aos estudos de outros teóricos, como Piaget, Bourdieu e Lévi-Strauss, busca fundamentos para a inserção da abordagem do currículo, centrado na construção de competências, no espaço escolar. Por isso, para o autor a adesão de um currículo a partir da abordagem por competências faz com que a escola cumpra a sua missão, que é preparar melhor os jovens para a vida que os espera. Essa abordagem significa uma mudança na forma como o ensino vem sendo desenvolvido no espaço escolar, no sentido de que ele não pode mais se restringir à simples transmissão de conhecimentos, mas implica exercitar a transferência de conhecimentos de uma situação para outra. Isso fará com que os conteúdos escolares tenham significados para os alunos, pois eles aprenderiam a utilizá-los e a mobilizá-los em diversas situações complexas.

Ainda para Perrenoud (2013), o currículo organizado por competências pressupõe que o indivíduo, dentro de um contexto específico, saiba mobilizar diversos recursos: cognitivos, afetivos, psicomotores e comunicacionais, para resolver uma série de situações que surgirem no seu dia a dia. Portanto, são recursos que podem ser internos e externos. Por internos, o autor destaca três categorias: os saberes, as habilidades e outros recursos.

Trazer a mobilização de recursos para a sala de aula significa que não basta ter conhecimentos e capacidades, se não se sabe aplicá-los a determinados contextos. Isso está indicado, de modo bem claro, nas reflexões de Le Boterf (1994), citado por Perrenoud (2013)

> A competência não é um estado. É um processo. Se a competência fosse um saber-agir, como isto funcionaria? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, de executar de maneira eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, os acionamentos da memória, as avaliações, as capacidades de relacionamento ou de esquemas comportamentais. Essa alquimia permanece ainda amplamente como uma terra incógnita. (LE BOTERF, 1994, p.17 apud PERRENOUD, 2013, p.45).

Nesse sentido, segundo Perrenoud (2013), para que haja um ensino voltado para do desenvolvimento de competências, exige-se que os professores mudem suas práticas pedagógicas e também reduzam boa parte

dos conteúdos a serem ensinados. Para esse autor, “exige que os professores dediquem um tempo do seu trabalho para treinar os alunos, visando à mobilização dos conhecimentos adquiridos. ” Visto que a construção de competências acontece paralelamente aos esquemas de mobilização de conhecimentos será, na prática, que se desenvolvem esquemas de mobilização dos recursos cognitivos, perante as ações complexas. Os esquemas de mobilização, por sua vez, constroem-se por meio de treinamentos e se tornam mais eficazes se acontecem junto a uma postura reflexiva. É por essa razão que Perrenoud (2005) reforça que, para desenvolver competências, estão envolvidos tempo e metodologia específica.

> As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um *treinamento*. Aprende-se fazendo, ao sabor de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um *couching*. Não se trata de aprender tudo sozinho, por tentativa e erro, mas tampouco de se exercitar simplesmente para seguir um procedimento, um modo de uso ou uma receita. Para desenvolver competências, é preciso confrontar-se pessoalmente, de forma ao mesmo tempo repetida e variada, com situações complexas e empenhar-se para tentar dominá-las, o que, aos poucos, leva a integrar saberes, habilidades mais estritas, informações, métodos para enfrentar, para decidir em tempo real, para assumir riscos. Isso demanda tempo, não podendo ser feito no ritmo desenfreado da transmissão de saberes descontextualizados. (PERRENOUD, 2005, p. 75).

Considerando que não se ensinam competências, mas que são construídas, isso exige, por parte dos professores, que privilegiem a aprendizagem em detrimento do ensino e que abandonem atitudes de centralização do conhecimento, em sua pessoa, assim como a ênfase nos conteúdos disciplinares, em favor do papel de estimuladores e provocadores do desenvolvimento do aluno. Para Perrenoud (1999), espera-se do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de “dar aula”, enfim, de sua própria identidade e de suas competências profissionais. A meta é, antes, fazer aprender do que ensinar. E isso será possível, a partir do aprendizado por problemas, visto que este coloca os estudantes diante de situações complexas, de maneira a propiciar uma progressiva assimilação dos conhecimentos e a consequente construção de competências. Quanto ao

trabalho por situações-problema, tendo como base problemas reais, os mesmos implicam a tomada de decisões pelo estudante, na busca por alcançar objetivos que ele mesmo traçou.

Portanto, para Perrenoud (2010), o currículo por competências é visto como uma pedagogia diferenciada, porque propõe mudanças na representação curricular e na prática docente.

> Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. (PERRENOUD, 2010b, p. 30).

Nessa perspectiva construtivista, observa-se que o conhecimento é construído, progressivamente, através da interação entre o sujeito e o meio. O conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção, a partir de dentro, de representações e interpretações adequadas, pelo que é importante encontrar sentido nos fatos.

Analisando os pensamentos de Perreoud (2010), quanto à defesa de um currículo por competências, alguns pontos são sujeitos a críticas, por exemplo, a defesa de que trabalhar conteúdos escolares significativos aos educandos não é algo novo. No entanto, o que é objeto de crítica é a forma como isso vem sendo conduzido, pois há uma regulação e redução de conteúdos a serem trabalhados, para atender o desenvolvimento de determinadas competências. Embora que, no seu discurso, esse autor defenda que o desenvolvimento de competências não implica a abolição das disciplinas. Visto que há competências que são trabalhadas em mais de uma disciplina, observa-se, na prática, uma tendência em se valorizar principalmente aqueles conteúdos que são uteis a uma determinada situação. Por isso, nessa perspectiva, de acordo com alguns autores (Lopes, 2001; Almeida, 2009), isso tem ocasionado o esvaziamento dos diferentes saberes, assim como a desvalorização de

saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico, de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social. Por exemplo, para Almeida (2009), com a introdução das competências, os saberes deixem de ser referências, sendo dado destaque, agora, para as atividades que irão favorecer o desenvolvimento das competências, o que por sua vez pode ocasionar o esvaziamento dos conhecimentos, visto que "são então as competências almejadas que passam a estabelecer o critério para a definição e o agrupamento das atividades em sala de aula, e não mais o conhecimento traduzido na forma dos saberes." (ALMEIDA, 2009, p. 97). Nesse sentido, no lugar de oferecer uma educação integral, com conhecimentos que, de fato, contribuam para a inserção social dos alunos, "acaba mais por adaptá-lo à realidade dada como a única possível." (idem, p. 99).

Além disso, considerando que o currículo por competências é visto como uma pedagogia diferenciada e que exige, por sua vez, do professor uma prática inovadora e diferenciada, para Lopes (2001) tal currículo permanece na tradição comportamentalista de sua origem, facilmente associada a princípios do planejamento tecnicista da educação, ou seja, é um currículo que faz do professor um *operador de currículo*, um técnico no ofício de ensinar. Seu desafio é saber executar o currículo de forma eficiente.

Por isso, ao se decidir por um currículo sob essa noção, convém saber o grau de compreensão dos professores, visto que os significados atribuídos à noção de competência terão efeito marcante no desenvolvimento do currículo em questão. Nos estudos de Ropé e Tanguy (1997), uma das maiores dificuldades é a falta de conhecimento sobre o que é competência, ou seja, os professores não saberem definir, com clareza, o significado da noção de competência. Ao não conseguirem definir, precisamente, essa noção, os docentes terminavam por relacioná-la a elementos das mais diversas ordens e naturezas, o que evidenciou uma grande dúvida conceitual.

Recorrendo aos estudos de Moraes (2009), para que se possa sair dessa superficialidade é necessário maior aprofundamento do campo teórico. Esse autor assinala

> Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos. Como tais estruturas não se mostram espontaneamente no que é observado, elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais. (MORAES, 2009, p.10).

Mesmo que se tenha um discurso em que se defenda uma educação que valorize a prática em detrimento do conhecimento, isso não significa que, ao se adotar, em suas práticas pedagógicas, o ensino por competências, os professores não devam saber o que está por detrás desse discurso. Já que para Moraes (2009, p. 8), o ensino por competências "sinalizam a emergência de concepções mais individualizadas e subjetivas dos percursos de aprendizagem, a retomada do 'aprender a aprender', vinculado às condições atuais de adaptabilidade."

Como bem ressalta Santomé (2011), para a mudança acontecer, não basta introduzir, nos documentos oficiais, determinados conceitos e expressões. Não é por que tais conceitos foram apresentados, como atuais e relevantes, que os profissionais das escolas se sentirão estimulados a adotá-los, modificando a prática e a rotina que, culturalmente, foi sendo construída nas salas de aula. Antes, terão de compreender o significado desse conceito.

2. AS REFORMAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Na primeira seção, foi feito um breve resgate das reformas estruturais que ocorreram em nível nacional, dando ênfase àquelas ocorridas nos anos de 1990, que trouxeram mudanças significativas ao sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere às mudanças no campo curricular. Com intuito de compreendermos as mudanças ocorridas no currículo, nesses últimos tempos, foram analisadas as concepções de currículo defendidas pelos teóricos dedicados aos estudos desse campo na área da educação. A partir dessa análise, foi demonstrada a necessidade de compreensão do campo teórico, para tornar possível um entendimento do que seja o currículo, seus objetivos e que perspectiva de educação escolar é defendida para a sociedade.

Aprofundando os estudos sobre currículo, nesta segunda seção, será indicado o processo que culminou na reformulação do currículo de História por competências, para as escolas da rede pública do município de Rio Branco. Neste sentido, o texto será desenvolvido em três subseções. Na primeira subseção, apresentará as discussões sobre currículo, no âmbito do ensino de História tornando-se, portanto, necessário discorrer sobre a construção desse currículo, buscando identificar o tipo de discurso veiculado por meio dele, bem como suas principais características. Para tanto, será tomado por referência o próprio desenvolvimento da disciplina História no contexto nacional, visto que, a partir dela, é possível compreender as concepções historiográficas que influenciaram a construção do currículo a ser ensinado ao longo do tempo.

Na segunda subseção, serão analisados os fundamentos teóricos presentes nas propostas curriculares de História, implantadas nas redes públicas, a partir dos anos de 1990. Para isso, torna-se necessário uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) – documento que apresenta uma proposta de trabalho aos professores de história, na qual são discutidos pontos relevantes, como concepções teórico-metodológicas, avaliação, recursos didáticos e conteúdos. Procura-se indagar e problematizar a organização dos currículos de História, orientados a partir dos PCNs, no

sentido de entender se a proposta contemplada no documento trouxe mudanças significativas ou não à atividade do professor.

Ainda nesse percurso, será feito um resgate histórico de como ocorreu o processo de construção dos currículos de História, elaborados pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do estado do Acre (SEE), nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, principalmente no que se refere aos currículos sob a influência dos PCNs de História, elaborados visando orientar e subsidiar as práticas dos professores em sala de aula.

2.1 Um olhar sobre as transformações do currículo e ensino de História

Para que se possa compreender como o currículo de História foi construído, nos diferentes contextos históricos, é necessário recorrer ao próprio desenvolvimento da disciplina História no currículo escolar. Quando se fala em "disciplina escolar", é necessário, logo de início, o entendimento do termo. Por disciplina escolar, entende-se "o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação". (FONSECA, 2004, p.15).

Autores como Chavel (1990), Goodson (1990), Saviani (2003), Bittercourt (2009), entre outros, têm realizado ricas discussões sobre o processo de criação das disciplinas escolares. Nesse sentido, de acordo com Bittecourt (2009), segundo pesquisadores como Ivor Goodson e André Chavel

> A disciplina escolar não se constitui pela simples "transposição didática" do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTERCOURT, 2009, p.37)

Para esses autores, compreender como se constitui uma disciplina escolar pressupõe ampliar o olhar para outros espaços, nos quais também ocorre a produção de conhecimentos, no caso, a própria instituição escolar. Por

isso, defendem que as disciplinas escolares são diferentes das ciências de referência, visto que possuem uma autonomia relativa em relação a estas, dada a construção social, os mecanismos e encaminhamentos próprios que as envolvem, assim como a autonomia de que dispõe a escola nesse processo, a qual também produz saberes e veicula uma cultura própria.

Nesse sentido, a instituição escolar exerce o poder criativo de produzir conhecimentos (conteúdos) socioculturais e que, ao serem incorporados nas disciplinas escolares, produzir e legitimar um tipo próprio de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade. O saber escolar constituiu-se em uma linguagem que

> adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar na cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 200).

Os conteúdos de ensino são criações históricas originadas do cotidiano escolar e não apenas uma expressão do saber erudito, ou seja, a escola é lugar de produção de um saber próprio. Por isso, “as disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas simplesmente como metodologia”. (BITTERCOURT, 2009, p. 39).

Vale ressaltar que uma disciplina escolar não é, apenas, constituída de conteúdos programáticos, porque este não é o único canal de acesso à sua estrutura interna e à finalidade que cumpre na escolarização. Como afirma Chervel (1990), os conteúdos são apenas meios utilizados para o alcance de um fim. Por isso, no estudo da disciplina escolar, convém buscar entender as mudanças ocorridas nessa mesma disciplina, relativas a um determinado contexto histórico já que, ao mudar as finalidades educativas, vão se modificando, também, os conteúdos de instrução a serem ensinados.

De acordo com Goodson (1991), no processo de construção de uma disciplina escolar, observa-se ser um espaço de poder, controle e conflitos de interesses, entre os diferentes indivíduos e grupos que contribuem para sua criação. Mas será, principalmente, entre grupos dominantes da sociedade e o

modo como esses grupos veem a educação, o que influenciará na evolução das disciplinas escolares, ou seja,

> as disciplinas escolares são definidas não de uma maneira escolástica, desinteressada, e sim em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais. Quanto mais poderoso for o grupo social, mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar. (GOODSON, 2008, p.146).

Isso explica o porquê do grande interesse dos grupos sociais dominantes em controlar o currículo e defender a presença de determinadas disciplinas nele, bem como o papel político que é atribuído a cada um desses saberes.

No que se refere às finalidades educativas, as disciplinas escolares são modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. No entanto, para Saviani (2003), o trabalho com esses conhecimentos não se restringe, apenas, à transmissão dos resultados das investigações científicas ou das informações, mas requer o desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretações. Ou seja, “a formação do pensamento científico-teórico”. (SAVIANI,2003, p. 164).

Por mais que a disciplina escolar contemple conhecimentos (conteúdos explícitos) que, em grande maioria, estão sempre em consonância com os objetivos educacionais, esses continuam sendo fundamentais na formação dos educandos e, portanto, não podem ser negados. Saviani (2007) cita por que há necessidade de dominar esses conteúdos

> Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 61).

Observa-se que o autor ressalta a importância dos conteúdos escolares, na formação dos membros das camadas populares, visto que a partir do domínio dos conteúdos culturais, pelas camadas populares, será possível combater a alienação e a ideologia dominante.

Portanto, uma vez efetuado o resgate das transformações ocorridas no ensino de História, como disciplina escolar, é possível entender qual a sua finalidade na configuração do currículo, as concepções de história privilegiadas em cada contexto social e o porquê da escolha de certos conteúdos curriculares a serem ensinados no espaço escolar, assim como o porquê de certas formas de conhecimentos terem sido incluídas e outras excluídas e ainda, principalmente, inquirir sobre os efeitos sociais dessa inclusão e exclusão.

De acordo com François Furet (s/d)[7], o processo de transformação da história em disciplina ensinável iniciou-se no século XVII. Segundo Fonseca (2004, p. 21), "da Idade Média ao século XIX predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista [..]". Mas será, precisamente, no século XIX, na França, que a história aparecerá como disciplina escolar. E como disciplina escolar, de acordo com Fonseca, (2004), esta se constituiu

> fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas da populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.(FONSECA, 2004, p.25).

Observa-se que a História, como disciplina escolar, a serviço do Estado, veio legitimar o poder e os interesses do próprio Estado, contribuindo para a construção da identidade nacional, no momento em que contemplava o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria.

[7] De acordo com as normas da ABNT, usa-se (s/d) quando não se tem uma indicação precisa sobre a data de uma obra, por isso a abreviação de "sine datum" que significa "sem data" [de publicação]

No Brasil, de acordo com autores como Abud (1994), Fonseca (2004), Bittencourt (2009), Nadai (1993) a História será reconhecida como disciplina escolar, com objetivos definidos, caracterizada como conjunto de saberes originados da produção científica e dotada, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios, após a independência do Brasil. Porém, será com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que se efetivará como disciplina obrigatória da escola secundária. Os programas elaborados pelo Colégio Pedro II foram inspirados no modelo francês e privilegiavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico, destinados à formação da elite brasileira.

Vale ressaltar que, mesmo antes de ser reconhecida como disciplina escolar, muitos temas de História já eram ensinados nas escolas brasileiras, por influência dos jesuítas, quando predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina. Portanto, a história a ser ensinada era quase, unicamente, a história bíblica, e esta era encarregada de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica. Mas, com o fortalecimento do Estado-nação, ocorrerá uma determinada rejeição aos currículos desenvolvidos pelos jesuítas porque, nesse novo contexto, haveria de ser contemplado um ensino de História que explicasse a origem das nações.

Mesmo com certa rejeição, à História ensinada pelos jesuítas, de acordo com Bittencourt (1993):

> [...] Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de “ciência social” da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica. (BITTENCOURT, 1993, p.2).

Nesse caso, não houve a abolição dos princípios educativos da Igreja Católica, assim como o enfraquecimento do discurso historiográfico da genealogia eclesiástica, mas certo enfraquecimento. Tanto que, de acordo com a autor, favoreceu-se o estudo de duas Histórias: “havia uma História Sagrada, com seu tempo determinado por desígnios divinos, separada mas

complementar de uma outra História “profana” ou “civil, com marcos temporais definidos pelo Estado”**.** (BITTENCOURT, 1993, p.3)**.**

A partir da implantação no Colégio D. Pedro II, várias concepções de história e tendências historiográficas sustentaram o ensino desta disciplina segundo Elza Nadai,

> a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (NADAI, 1993, p.146)

Além do Colégio Pedro II ocorrerá, nesse mesmo período, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável em escrever a história oficial do País e, acima de tudo, dar uma identidade à nação brasileira. Além disso, o Instituto defendia a tese do Brasil miscigenado, formado pelos brancos, negros e indígenas, ou seja, defendia que o nosso país era fruto desses três elementos culturais, no entanto defendia a superioridade do branco. Privilegiava o Estado como principal agente da História brasileira, enfatizando os principais acontecimentos, os grandes heróis nacionais. Sua produção influenciou profundamente o ensino escolar, principalmente ao dotar a história de um caráter civilizacional, a qual considerava a História da Europa Ocidental a verdadeira História da civilização e a História do Brasil um apêndice dessa história, “sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário” (NADAI, 1993, p. 146).

Observa-se que, durante todo esse período, do século XIX e início do século XX, o que ocorreu foi o desenvolvimento de “uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia”. (FONSECA, 2004, p.47). Isso torna-se evidente desde a lei educacional de 1827, orientando que o ensino de História ocorresse por meio dos “princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica” e que, para as leituras dos meninos, fossem utilizadas a Constituição do Império e a História do Brasil (idem, 2004, 47).

Com o advento da República, pode-se dizer que quase nada mudou, no que se refere às concepções predominantes no ensino de História. Passaria a ser ensinada a que “deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus”. (BITTERCOURT, 2009, p. 64). Portanto, “os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados [...]”. (NADAI, 1993, p.147). E o projeto republicano de formação de cidadãos continuou tendo, como referência principal, os programas curriculares da Europa,

Nas primeiras décadas do Brasil republicano, ocorreram sucessivas reformas educacionais. Dentre as que trouxeram mudanças para o ensino de História, estão as ocorridas nas décadas de 30 e 40. Fonseca (2009) ressalta

> Colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. (FONSECA, 2004, p. 52).

Ao ser considerada como disciplina fundamental para a formação da unidade nacional significou, por parte do Estado, maior controle sob os conteúdos e metodologias a serem adotados, assim como a retirada da autonomia das escolas ao elaborar seus programas de ensino.

Nas décadas de 50 e 60, aprofundaram-se críticas aos programas curriculares que orientavam o ensino de História pois, mesmo com as inovações trazidas pelo movimento escolanovista, ocorrido na década de 30, que propunha ao ensino abordagens e atividades diferenciadas, o ensino de História desenvolvido nas salas de aula permaneceu voltado para a prática exclusiva da memorização de fatos tidos como relevantes e protagonizados por homens considerados como heróis, concepção essa embasada na historiografia positivista.

A partir da década de 60, o estudo será voltado para os modos de produção, embasado na historiografia marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais. Mesmo considerando essas

mudanças nos conteúdos a serem trabalhados em História, observou-se que "predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos". (PCNs, 1998, p. 24).

No entanto, mesmo com as críticas e mudanças aos programas curriculares, o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, realidade essa que foi fortalecida, a partir de 1964, com a instalação do regime militar, visto que o ideário da educação, nesse período, baseava-se também em um desenvolvimento econômico, mediante o controle da Segurança Nacional.

No que se refere à concepção de História, oferecida durante o regime militar, Fonseca (2004) ressalta

> Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos "brasileiros célebres", entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime. (FONSECA, T. 2004, p. 56).

De acordo com a citação dessa autora houve, por parte do Estado, maior controle sobre o que deveria ser ensinado em História, visto que se reafirma a importância dos estudos de fatos políticos e as biografias de vultos importantes o que significou, na prática, um ensino que serviu de "instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia". (NADAI, 1992/3, p. 158). Além desse controle, por parte do Estado, sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados, a própria Lei n. 5.692/71, reafirma o esvaziamento dos conteúdos a serem trabalhados em História, principalmente com a junção dos conteúdos de História e Geografia para a disciplina denominada de Estudos Sociais, ou seja, negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma: "Os Estudos Sociais constituíram-se, ao lado da Educação Moral e Cívica, em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia ajustados em círculos concêntricos [...]". (PCNs, 2001, p.18). Essa fusão da História e Geografia contribuiu para uma provável desqualificação docente, assim como prejudicou o diálogo entre a academia e o saber escolar.

A intenção era oferecer um ensino, segundo Fonseca, (2004), não-crítico e que, acima de tudo, buscasse a formação de sujeitos passivos e adaptados ao ambiente no qual estavam inseridos. Para tanto, aponta a autora que

> Segundo as determinações do próprio conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a 'convivência cooperativa' e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do "cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, com o Estado e a nação". Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da História; ela é conduzida pelos "grandes vultos", cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. (FONSECA, 2004, p. 57, 58).

Assim, a substituição da disciplina escolar História para Estudos Sociais terá, como objetivo maior, a formação de um sujeito pacífico, patriótico e, acima de tudo, ajustado à sociedade.

De acordo com Fonseca (2009), a implantação dos Estudos Sociais, em substituição às disciplinas de Geografia e História, nos anos iniciais, bem como o controle exacerbado do Governo sobre o ensino de História, desde o início, foi objeto de lutas e resistências por parte dos profissionais das respectivas áreas de História e Geografia. Nesse sentido, a autora ressalta que

> No interior do movimento social organizado, multiplicaram-se às críticas ao ensino de História vigente, desencadeando um debate nacional acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino. A partir daí, por pressões das associações cientificas e sindicais, iniciaram-se processos de mudanças em vários estados e municípios do Brasil. (FONSECA, S., 2009, p. 22).

Mas foi, precisamente, a partir da década de 80, com o processo de redemocratização, que as lutas por mudanças no ensino de História se fortaleceram. Nesse contexto, surge a necessidade de elaborar programas e propostas curriculares que levassem em consideração novos conteúdos e metodologias para o ensino de História.

Nessa perspectiva, para Schmidt; Carnelli (2009), a década de 1980 foi rica em debates sobre o ensino dessa disciplina, momento em que passou a ser vista

> [...] como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 15).

Essas reflexões e movimentos, ocorridos nos anos de 1980, questionavam um ensino de História que privilegiava os estudos das elites e que apresentava os acontecimentos e fatos de natureza política e econômica de forma cronológica e linear. Para Fonseca (2009), os programas e propostas curriculares que surgiram nesse período, nos vários Estados brasileiros, foram influenciados pelas novas tendências historiográficas, como a Nova História francesa e a historiografia inglesa. Por isso, foram propostas que visavam a abrangência de temáticas que fizessem parte da realidade do aluno, com questões sociais, culturais e cotidianas.

Foram mudanças significativas no campo do ensino de História, visto que ampliaram os objetos de investigação histórica, a utilização de metodologias e a introdução de novos marcos conceituais

> [...] grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 14).

Ao se refazer a trajetória do ensino de História, várias transformações são identificadas no seu enfoque como disciplina escolar. Desde o início de sua implantação, foi vista pelo Estado como instrumento de controle, contribuindo para moldar identidades na medida em que, através de seus conteúdos, ainda

valorizando a História de heróis, em detrimento de um modelo que visasse às transformações de toda sociedade, ela indicava padrões de comportamento e condicionava a sociedade a aceitar realidades impostas, sem questionamentos. Por exemplo, nos primeiros anos após a Independência do Brasil, a História ensinada buscava legitimar o poder do Estado.

> O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na sequência, introduzia-se a história brasileira – as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os "grandes eventos" da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma —grande nação. (BRASIL, 1997, p. 20).

Mesmo reconhecendo que o ensino de História, em diversos períodos da própria história do Brasil, foi utilizado pelo Estado para legitimar sua posição e repassar adiante a ideologia dominante, observou-se também, no seu desenvolvimento, espaço de lutas e de mudanças. Foi assim, pois também foi constatado o surgimento, nos últimos anos de 1980, de movimentos e organizações de profissionais que defenderam novas propostas curriculares de História, com prioridade em rever as finalidades, conteúdos e prática de ensino desenvolvidas em sala de aula. Portanto, foram elaboradas propostas que contemplavam "um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História". (FONSECA, 2004, p.60).

As reformulações do currículo de História, ocorridas nos últimos anos de 1980, foram iniciativas locais, visto que foram currículos elaborados em alguns estados brasileiros como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros, de forma autônoma. Cada um, dentro de suas realidades, discutiam novas propostas para o ensino de História. Para Schmidt; Cainelli (2009), os debates e discussões giravam em torno das novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. Por isso que

> o grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras [...]. (SCHMIDT; CAINELLI 2009, p. 14).

Além disso, é na reformulação das propostas curriculares que grupos com posições políticas distintas participam do processo. Exemplo disso foi a reformulação da proposta curricular de São Paulo. Nessa oportunidade, segundo Fonseca (2009), “os embates defrontaram posições políticas distintas – à esquerda e à direita –, pois o projeto era, para uns, extremamente radical, “ultra politizado”; para outros, era adequado à construção de uma sociedade democrática”. (FONSECA, 2009, p. 60).

Mas será a partir dos anos 90, precisamente com a Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a defesa de se elaborar um referencial curricular global para todos os estados brasileiros, será intensificado. A Lei estabelece ser da competência da União, mas com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios o estabelecimento de novas diretrizes para a organização dos currículos mínimos. A partir de 1995, inicia-se o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diversas áreas do conhecimento. No que se refere aos PCNs para o ensino de História, este vem reafirmar a necessidade de mudanças no ensino da disciplina, no que se refere aos novos conteúdos a serem trabalhados, às inovações metodológicas e à busca de novos caminhos para a avaliação.

Na verdade, a ideia de um parâmetro curricular para o ensino de História não foi visto como avanço. Isso porque muitas das propostas contempladas no documento, como a modificação da estrutura dos conteúdos, para a organização por eixos temáticos, a fim de superar o ensino de História baseado na cronologia, assim como a sugestão de incorporar novas perspectivas historiográficas, como metodologias e novos caminhos para a avaliação, já eram objetos de discussões nas propostas curriculares dos estados brasileiros, na década de 1980.

Diante dessa realidade, surgem alguns questionamentos: qual o sentido da elaboração dos PCNs de História? Por que a necessidade de uma base comum em nível nacional? E em que medida sua implantação significou mudanças para o ensino de História? Em função dos muitos questionamentos que surgem, serão identificadas, nos próximos tópicos, as mudanças trazidas pelos PCNs ao ensino de História, principalmente na elaboração das Orientações Curriculares dos anos de 2009, para o município de Rio Branco-AC.

2.2 Os PCNs e suas mudanças para o currículo e ensino de História

Como foi visto, desde os anos 1980, com o processo de redemocratização política, estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e outros deram início ao processo de reestruturação de seus sistemas de ensino, elaborando programas e propostas curriculares que atendessem às novas exigências da sociedade contemporânea. No entanto, será a partir da década de 1990, com as reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Estado assume a responsabilidade em elaborar um currículo comum para os todos os estados brasileiros. Essa responsabilidade já estava contemplada na própria Constituição de 1988 que estabelece, no seu Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esse dispositivo é reafirmado, nesse caso, a partir do Plano Decenal de Educação (1993-2003) que, “elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental do país” (BRASIL, 2001, p. 19). O plano alegava a obrigação do Estado em elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da tal almejada melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, vem corroborar com esse princípio, afirmando

> Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBN, 9394/96).

Dentro dessas bases legais, tem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “documento que foi encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais”. (MACEDO, 2014, p. 1532).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais ao serem elaborados não tinham a intenção de serem vistos como o currículo único a ser seguido em todo o país, mas que servissem de referência em conteúdos e metodologias de ensino, para que os estados brasileiros organizassem suas propostas curriculares. Ainda nesse sentido, no documento Introdutório (2001), está claro que

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 2001, p.50).

Diante do exposto, dois pontos nos chamam a atenção. O primeiro refere-se ao interesse do Estado em fazer dos PCNs as diretrizes curriculares nacionais e, o segundo, trata do discurso de ser “aberto e flexível”. Segundo Macedo (2014), a pretensão do MEC em fazer dos PCNs as diretrizes curriculares nacionais vem atender os acordos firmados pelo governo brasileiro. Consistiram em definir políticas educacionais que atendessem os interesses dos organismos internacionais, com a elaboração de um documento que apresentava uma proposta de educação que tinha, na sua essência, o objetivo de adequar a escola às novas exigências das políticas neoliberais. Por isso, de acordo com Santos e Pereira (2016), de modo diferente das Diretrizes, constituídas em normas obrigatórias para orientar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, definindo uma parte comum e uma parte diversificada

dos currículos escolares, os PCNs foram vistos como a primeira tentativa de padronização de um currículo nacional sendo, portanto, objeto de críticas por parte de vários teóricos, como Moreira (1996); Ávila e Moll (1996); Macedo (1999); Lopes (1999) entre outros.

Portanto, sua elaboração não foi algo ingênuo. Significou uma das políticas de alinhamento do Brasil às políticas neoliberais, por meio das quais o Brasil, através do MEC, "comprometeu-se a realizar reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. (BITTERNCOURT, 2009, p. 103). Isso ocorreu, muito embora uma das justificativas para a sua elaboração fosse a necessidade de tentar diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro garantindo, assim, uma educação de qualidade para todos, a partir da centralização curricular. Ou seja, houve um discurso que buscava ocultar a verdadeira intenção dos PCNs. Daí o objetivo de envolver diversos segmentos da sociedade e reunir argumentos em defesa de uma escola autônoma e um ensino para o futuro, porém com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, porém a serviço dos interesses do capitalismo.

No que se refere à questão de ser "aberto" e "flexível", tornam-se necessárias algumas observações como, por exemplo, a própria forma de sua organização, trazendo todo um detalhamento dos pontos a serem trabalhados, nas diversas áreas do conhecimento, e o modo como objetivos, conteúdos, avaliação e até mesmo metodologias deixam pouco espaço para que os professores tenham "liberdade" para fazer novas alterações. Ainda nesse sentido, procedendo-se a uma análise desse processo, principalmente sobre os PCNs de História, Abud (1997) diz

> Os PCNs foram elaborados para produzir um tipo de conhecimento histórico escolar, voltado para a sociedade tal como se apresenta nos dias atuais, voltado para a nova ordem mundial. Entre seus objetivos não se encontra o projeto de reorganização de reconstrução nacional. Seus objetivos são traduzidos por verbos como conhecer; identificar; respeitar; analisar; conhecer. Não aparecem neles propósito de transformação da sociedade, como pensar criticamente, transformar; participar...Os PCNs abandonam as questões metodológicas sobre o conhecimento histórico, escolar ou acadêmico [...]. (ABUD, 1997, p. 7).

Para a autora, os PCNs vieram esvaziar e empobrecer alguns avanços alcançados pelo ensino de História, tirando de cena os professores das discussões sobre o seu currículo e buscando, acima de tudo, a formação de um aluno pouco questionador.

Além disso, vale ressaltar que os PCNs foram objeto de críticas, por parte dos pesquisadores do campo educacional, como Cunha (1996), Freitas (2012), Lopes e Macedo (2011), Moreira (1996). Dentre essas críticas, questionava-se o caráter centralizador do documento, no processo de sua elaboração pois, nesse processo, não houve garantia de maior participação e discussão com as entidades de representação científicas e profissionais, assim como a participação de educadores do ensino fundamental. Portanto, foi um documento elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental, com a participação de alguns especialistas no campo do currículo, incluídos educadores de países como Argentina, Chile, Colômbia e Espanha, visto que esses países já haviam experimentado mudanças curriculares, no que se refere às vantagens e problemas na organização e implementação de um currículo nacional. Dentre esses participantes, aparece César Coll, da Universidade de Barcelona. Para Macedo (2014), essa participação por parte de especialistas do campo educacional vem legitimar a demanda por uma centralização curricular, defendida em âmbito das políticas de Estado.

Segundo os estudos de Tavares (2002)

> No entender do Ministério da Educação, a proposta inicial dos PCNs passou por uma ampla discussão nacional. Uma discussão da qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Segundo o MEC, o processo de elaboração dos PCNs teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. (TAVARES, 2002, p. 97).

Essa versão apresentada pelo MEC sofreu severas críticas, por parte da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd,

que reclamou quanto à impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta, assim como ao fato de que a elaboração dos PCNs não se apoiaram na experiência já acumulada no Brasil, em estudos e reformas curriculares existentes nos diversos estados da federação brasileira.

Reforçando a afirmação acima, Arelaro (2000) diz

> Não se consideraram para esta elaboração, as inúmeras e bem-sucedidas experiências das escolas públicas de todo o país, nem se ouviram os professores das redes públicas, de qualquer das regiões do país, sobre como trabalhavam, nem quais eram as dificuldades e como pensavam enfrentá-las ou superá-las. Além de equipe central, foram consultados diferentes especialistas para "opinar" sobre as propostas já elaboradas, e mesmo assim, quando críticas contundentes eram feitas sobre a improcedência de Proposta Única para o país-continente, as mesmas foram desconsideradas e não interferiram no produto final apresentado. (ARELANO, 2000, p. 108).

No que diz respeito ao parecer elaborado pela ANPEd (1996, p. 91), vários pontos foram levantados: "[...] o currículo é sempre uma construção coletiva, na qual os professores desempenham um papel fundamental", não cabendo, portanto, "[...] a esse tipo de documento fornecer diretrizes metodológicas fechadas", mas estimular, de forma concreta para as Secretarias Estaduais e Municipais, assim como para professores, pais e organizações voltadas para a educação, que haja espaços que permitam complementar, renovar, ou seja, envolver a todos no processo de construção do currículo, conforme se argumenta no relatório da ANPEd (1996, p. 91).

Assim, foram elaborados documentos referentes às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física, assim como documentos referentes aos Temas Transversais, propondo ainda que fossem trabalhadas em sala questões de relevância, abrangendo aspectos sociais, no contexto mundial e brasileiro.

Visando intensificar o uso dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental implanta o projeto Parâmetros em Ação, no seguinte sentido

> A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999, p. 3).

Observa-se que o objetivo do projeto foi promover o uso dos PCNs entre os professores. Porém, a elaboração e implantação dos PCNs, para a área de História, também foi objeto de questionamentos por parte dos profissionais da referida área. Segundo Oliveira (2003), quando a versão preliminar foi apresentada, durante o II Seminário Perspectivas do Ensino de História, ocorrido no ano de 1996, foi totalmente repudiada por esses mesmos profissionais, principalmente com relação aos conteúdos apresentados.

De acordo com a autora, a Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a 1ª fase do ensino fundamental, então apresentados, negava toda uma sequência de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringia ao perfil mais execrado pelos professores dessa disciplina, a saber, história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais.

Segundo a Associação Nacional de História – ANPUH, dois pontos foram objetos de críticas: o processo de elaboração e o conteúdo do novo documento. Com relação ao processo de elaboração, havia a crítica em desconsiderar as experiências vividas por professores, na sua realidade escolar para, ao inverso, focalizar em propostas de currículo formais e oficiais, bem como a ideia de centralizar a participação no processo de constituição do PCN de História nos professores universitários, deixando de lado os professores do Ensino Fundamental e Médio. Nesse processo, a própria ANPUH nunca foi solicitada a participar, como entidade, em qualquer etapa de elaboração das propostas. Já com relação ao conteúdo, um dos pontos levantados foi “[...] no fato de que o documento é uma prescrição sobre todas as fases do ato educativo, não se constitui num parâmetro – no sentido original

da palavra – mas num modelo, a ser copiados por todos”. (OLIVEIRA, M. 2003, p. 166).

Ainda nesse sentido, Oliveira (2003) destaca que a “ANPUH por meio de seu parecer institucional, ratificava o estranhamento geral em relação ao processo de composição dos PCN extremamente elitista [...]”, (p.141). Em contrapartida, as críticas feitas pelo parecer da ANPUH, sobre o processo de elaboração dos PCNs, foram questionadas pela Comissão responsável pelos PCNs de História. Segundo a autora a ANPUH, não sendo convidada à participar do processo de construção dos PCNs, ao mesmo tempo também não se mobilizou, no sentido de promover um amplo debate nacional acerca deles

> Em nenhum momento a ANPUH provocou um amplo debate nacional, erro que tantas vezes apontou nos órgãos públicos. A Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB - agiu diferente, pautou como matéria para decisão de assembleia geral o posicionamento sobre a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. (OLIVEIRA, M., 2003, p. 153).

Portanto, as estratégias políticas do governo e a falta de iniciativa da ANPUH, no sentido de ampliar o debate sobre os PCNs, dificultaram o envolvimento dos professores da rede de ensino ou mesmo a divulgação do documento para seus principais interessados.

Para Oliveira (2003), os vários embates entre a ANPUH e Comissão que elaborou os PCNs de História resultou em que o Ministério da Educação, por meio da Comissão, desqualificasse a maior entidade científica da área de História – ANPUH – para o debate sobre o ensino.

No que se refere à disciplina de História, os PCNs, logo de início, destacam a necessidade dos educadores compreenderem a importância dela no currículo e na formação do jovem. Por isso, são apresentados como uma referência aos professores, na busca de práticas que incentivem o gosto pelo saber histórico.

Nessa perspectiva, com a intenção de ajudar na reflexão dos professores sobre os pressupostos histórico-pedagógicos e sobre as abordagens e conteúdos selecionados, os PCNs de História abordam a trajetória dessa disciplina escolar no Brasil, desde o seu surgimento, no século

XIX, até o contexto de elaboração do referido documento. “Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto as suas finalidades e possibilidades de transformações”. (BRASIL, 2001, p.19).

O documento faz críticas às abordagens consideradas tradicionais e defende um modelo de ensino de História, como já foi citado nos PCN’s Introdutórios, comprometido com a construção da noção de identidade e com o exercício da cidadania. Tais princípios são afirmados no texto dos PCNs para o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries

> A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 2001, p.36).

Observa-se, pelo documento, que o objetivo da disciplina é preparar o aluno para conhecer e atuar nos processos de construção da cidadania e democracia no país tornando-se, portanto, relevante que, nesse processo, o aluno compreenda que o termo “cidadania” foi sendo consolidado em diferentes tempos e espaços e que seu significado pode mudar, conforme o contexto histórico vivido.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), uma das mudanças trazidas pelos PCNs, para a área de História, foi a modificação da estrutura dos conteúdos apresentados. A ideia básica era a transformação dos conteúdos, organizados de forma linear, em eixos temáticos. A opção em organizar os conteúdos por eixos temáticos, segundo Bittencourt (2009), significa que

> Reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade” e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente [...]. (Bittencourt 2009, p. 127).

A abordagem por eixos-temáticos possibilita, ao professor, outro tratamento aos conhecimentos históricos, qual seja, a abordagem não-cronológica e fragmentada como antes era feita. Agora, é possível trabalhar a partir da "problematização e da recuperação de diversas dimensões da experiência humana, num processo ativo de diálogo entre sujeitos, espaços e tempos" (FONSECA, 2009, p.62). Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções, incluídas cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Muitos desses tópicos fazem parte de pautas debatidas por movimentos sociais. De acordo com Silva e Fonseca (2010), esse modelo de organização de currículo não era novidade, pois já havia sido objeto de experiências, nas propostas curriculares de estados, como São Paulo, na década de 1980.

> Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso. Era, assim, uma resposta crítica ao "quadripartismo francês" (tão bem analisado pelo historiador Jean Chesneaux e radicalmente incorporado no Brasil), formatando e engessando currículos e livros didáticos. (SILVA; FONSECA, 2010, p.18).

Nessa perspectiva, algumas propostas curriculares dos anos de 1980, elaboradas nos estados brasileiros tinham, como objetivo, romper com a visão positivista do conhecimento histórico. Para isso, aproximaram-se das diferentes tendências historiográficas existentes, Marxismo e Nova História. Nesse sentido, os PCNs de História, ao serem elaborados, reafirmam proposições defendidas pelas diversas tendências historiográficas, principalmente as

defendidas pela Nova História (Escola dos Annales). Por exemplo, a própria abordagem da História, a partir de eixos temáticos; a aproximação da História com outras áreas das Ciências Humanas como Filosofia, Geografia, Antropologia, Sociologia, possibilitando os estudos dos diferentes povos, bem como a utilização de diferentes fontes documentais; e a defesa de diferentes durações de tempo histórico (longa, curta e média duração) (BRASIL, 1998, p. 32).

As mudanças ocorridas no campo historiográfico influenciaram o ensino de História, trazendo para a sala de aula o estudo de novos temas, o uso de novas metodologias e a busca de novos caminhos para a avaliação. Selecionar o que será tratado em sala de aula é, portanto, essencial

> A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo da história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem-natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas (BITTENCOURT, 2009, p. 139).

Diante da ampliação de temas a serem trabalhados, os PCNs orientam que a seleção deve ser operada, tendo por base a realidade dos alunos, nas problemáticas que os afetam diariamente. Portanto, a proposta dos PCNs, (1998),

> [...] sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo (BRASIL, 1998, p. 46).

Está constatada a necessidade de se buscar temas que tratem da questão da formação da cidadania, no país, fortalecendo a concepção de que a história é uma disciplina em movimento que se preocupa com as inter-relações entre passado e presente.

Além disso, para os PCNs o saber histórico escolar, na sua relação com o conhecimento histórico compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Por isso, fica estabelecida a discussão sobre esses conceitos. Por exemplo,

> [...] com relação aos fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais [...]. Os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências. No caso do tempo histórico, [...] passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais (BRASIL, 1998, p. 39).

Numa breve análise dos PCNs da área de História pode-se observar que muitos dos pressupostos defendidos no documento já estavam contemplados nas propostas curriculares, construídas nos anos 1980, pressupostos esses que tinham, como intenção, a renovação do ensino de História a partir de novas práticas e possibilidades metodológicas, as quais buscavam potencializar o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. No entanto, verifica-se que muitas dessas inovações, ainda hoje, têm sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas entre os diversos sujeitos que estão envolvidos com o ensino de História. Exemplo disso são os debates ocorridos nesses últimos tempos, em torno do conteúdo descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que levaram historiadores a se mobilizarem para tentar melhorar o referido documento.

Mesmo que muitos desses documentos oficiais, no processo de sua elaboração, venham sofrendo severas críticas, por não garantir o envolvimento da sociedade, compreende-se que no processo de sua implantação ocorre uma reinterpretação e adaptação às realidades locais. Mesmo porque “é nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, pretende-se identificar como os PCNs contribuíram para a elaboração dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental II, no município de Rio Branco – AC, visto que de acordo com o documento, a

intenção era servir como suporte para que Estados e Municípios elaborassem suas propostas curriculares, considerando seu contexto local.

2.3 As propostas curriculares para o ensino de História no Acre à luz dos PCNs de História

De acordo com os estudos realizados por Damasceno (2010, p. 53), a partir dos anos de 1999 o Estado do Acre, sob a administração do Partido dos Trabalhadores – PT, realizou uma "ampla reforma do Estado, não só do aparelho do Estado, mas da própria concepção de gestão, redefinindo-a para a eficiência e a modernização dos serviços públicos, consequentemente, estabelecendo novas relações com o funcionalismo público".

Nesse contexto, tiveram destaque as ações voltadas para o campo educacional, estas influenciadas pelas mudanças que vinham ocorrendo no cenário nacional, nas últimas décadas, envolvendo modificações de várias ordens nos sistemas de ensino, principalmente no que se refere à autonomia das escolas, gestão participativa, processos de descentralização financeira, reformas curriculares, ênfase na qualidade e na avaliação. Dentre essas mudanças, serão destacadas as ocorridas no campo curricular, influenciadas pelos PCNs.

Com a implantação dos PCNs, as Secretarias de Educação dos vários estados brasileiros iniciam o processo de elaboração de suas propostas curriculares, à luz do referido documento para a Educação Básica. Seguindo essas orientações, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), na época sob a direção do Secretário de Educação Arnóbio Marques inicia, nos primeiros anos do século XXI, o processo de elaboração das propostas curriculares em todas as áreas do conhecimento, séries e modalidades de ensino. Vale ressaltar que essa ação também estava contemplada no planejamento Estratégico da Secretaria de Educação, para o período (1999 - 2003).

Portanto, ao assumir a Secretaria de Educação, Arnóbio Marques, junto com sua Equipe, procurou dar novo rumo às políticas educacionais que vinham sendo desenvolvidas pela SEE. Para isso, foi necessário que toda a instituição passasse por uma nova fase de reestruturação, que consistiu nas redefinições

das funções e competências dos Departamentos e Coordenações existentes, no estabelecimento de metas e prioridades que garantissem o fortalecimento de parcerias com as unidades escolares e na busca por um “ensino de qualidade”. Daí a necessidade de se elaborar e implantar políticas educacionais visando alcançar esse objetivo.

É importante salientar que, na busca por envolver os profissionais da educação num ensino de qualidade, a nova Gestão utilizou, como estratégia, logo no primeiro encontro com os profissionais da educação, apresentar o resultado das avaliações externas, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Nessas avaliações, o Acre aparecia nas últimas colocações nas provas de língua portuguesa e matemática. Constata-se isso nos estudos realizados por Almeida Junior (2006), ex-Secretário de educação do Estado do Acre:

> No lugar da solenidade protocolar ou festiva, uma reunião de trabalho. Durante o encontro, que contava também com a presença de muitos diretores de escola, a Secretaria assumiu publicamente os baixos índices e, ao mesmo tempo, numa atitude pouco comum, não culpou a falta de recursos, mas o seu uso inadequado [...] O fato de os resultados negativos do Acre no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), terem sido apresentados naquela ocasião e nos dias que se sucederam, nas reuniões mais importantes e nas escolas, sempre que possível, nos jornais e nas entrevistas da televisão, criou-se um desejo coletivo, entre os profissionais da educação, de superar as marcas da educação do Acre. (ALMEIDA JUNIOR, 2006, p. 81-82).

Embora, no primeiro momento, fosse apresentado o resultado da avaliação externa, não se poderia garantir que isso correspondesse, diretamente, ao nível de aprendizagem dos alunos e nem mesmo à “qualidade de ensino”. Mas, por outro lado, a sensibilização, a partir dos resultados, contribuiu para o envolvimento e a adesão, por parte dos profissionais da educação, às políticas educacionais.

Dentre essas políticas, de acordo com Damasceno (2010), teremos as formações de professores, as mudanças relativas ao plano de carreira e à política salarial docente. No processo de discussões, a nova Gestão avaliou que as formas tradicionais de formação que vinham ocorrendo não estavam promovendo os resultados esperados, no sentido de reverter, qualitativamente,

os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Por isso, quanto a mudar esse quadro, a SEE implementou políticas que atenderam às demandas de formação dos professores, na sua totalidade. Uma dessas políticas foi a adesão ao Programa de Desenvolvimento profissional Continuado – Parâmetros em Ação – proposto pelo MEC que tinha, como objetivo, oportunizar o conhecimento, discussão, socialização e efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como justificativa à necessidade de formação aos professores, bem como à adesão ao Programa de Desenvolvimento profissional Continuado – Parâmetros em Ação – proposto pelo MEC, o Departamento do Ensino Fundamental da SEE (1999) apresentou o seguinte relatório:

> A formação inicial se faz necessária porque temos 708 professores com nível médio sem formação pedagógica, 2.533 apenas com curso de magistério – 2ºgrau e 230 professores com 3º grau sem formação pedagógica. Faz-se necessária, também, a formação continuada, já que muitos professores encontram-se distantes das reflexões atuais no campo do ensino, aprendizagem e dos conhecimentos específicos, além, do que a SEE não desenvolveu um trabalho sistemático e permanente com os Parâmetros Curriculares Nacionais envolvendo a maioria dos professores (RELATÓRIO/SEE, 1999, p 10).

Para os técnicos da SEE, além dos estudos dos PCNs favorecerem discussões de temáticas educacionais, que buscavam a melhoria da qualidade do ensino no Estado do Acre, outra boa oportunidade consistia no fato de que, naquele período, estava ocorrendo a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), que condicionava a progressão funcional dos educadores aos processos de capacitação, estimulando-os à busca de desenvolvimento profissional e interesse pela formação continuada.

Ao promover discussões das temáticas educacionais em todas às áreas, a SEE buscava atingir os seguintes objetivos

> - Propiciar momentos de estudos dos PCNs nos diferentes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;
>
> - Oportunizar a reflexão da prática pedagógica com o intuito de gerar compromissos e práticas voltadas para o sucesso escolar;

> - Capacitar educadores para adaptações locais dos PCNs e a elaboração das Propostas Pedagógicas, atendendo as demandas das unidades escolares (RELATÒRIO/SEE, 1999, p. 7).

Diante da possibilidade e necessidade de adaptar os referenciais nacionais à realidade regional e local, a SEE buscou desenvolvê-los, levando em consideração a realidade do Estado. Para isso, no município de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, foi possível manter grupos de estudo por áreas especificas nas escolas polos. Já nos demais municípios, por não existir um número suficiente para formação de grupos específicos, os professores permaneceram em um único grupo multidisciplinar durante todo o Programa.

Com todas as críticas aos PCNs, devido principalmente ao seu processo de elaboração, que foi conduzido de forma bastante autoritária e extremamente verticalizada, assim como o fato de ser uma política pensada para atender às exigências do mercado, não se pode negar que sua implantação, a partir do Programa Parâmetros em Ação, no Estado do Acre, no período de agosto de 1999 a dezembro de 2000, foi essencial para que os professores tivessem acesso aos novos fundamentos teóricos e metodológicos que embasavam suas respectivas áreas, bem como oportunizou que os professores participassem da elaboração dos referenciais curriculares para a rede de ensino do Estado do Acre, lançados oficialmente em 2004.

É importante ressaltar que antes de 2004, a SEE não dispunha de referenciais curriculares oficiais que unificassem a prática pedagógica dos professores. De acordo com Almeida Júnior (2006, p. 52) o “último documento de orientação curricular para os professores havia sido impresso no final dos anos 70”. No entanto, isso não significou que não houvesse um currículo prescrito, pois em relatos orais, verificados com alguns técnicos da SEE e professores de História da Universidade Federal do Acre constatou-se a existência de documentos que orientavam a prática dos professores. Por exemplo, na década de 80, período da redemocratização do país, os professores de História elaboravam seus planos de cursos contemplando conteúdos que seriam trabalhados durante o ano. Segundo a Francisca Bezerra da Silva (Informação oral) professora de História da rede estadual de educação,

> a elaboração desses planos ocorriam durante os cursos de "reciclagem" oferecidos pelo Centro do Ensino de História, isto é, centro de estudo formado por representante das três instituições: Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Acre, que funcionava num espaço do Colégio de Aplicação. Os cursos de formação continuada estavam sob responsabilidade dos professores da Universidade Federal que os aplicavam em todos os municípios do Estado.

Um dos aspetos relevantes, nesse período, foi a autonomia dada aos professores, durante essas formações, visto que elaboravam os planos de cursos que seriam trabalhados durante o ano.

Corroborando essas informações, a ex-professora de História da Universidade Federal do Acre, Maria José Bezerra, nos relata, por informação oral que, na década de 1980, essas formações ocorriam a partir de um projeto da Universidade que tinha, como objetivo, proporcionar aos professores estudos nas áreas de História e Geografia. Durante essas formações, sob a liderança dos professores da Universidade, eram discutidas as propostas curriculares para essas áreas. Tratando-se dessa disciplina, era o momento de se trabalhar, com os professores do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a professora, uma História mais crítica, que saísse do contexto da História Oficial, ou seja:

> Na década de 1980, por conta de todo processo de redemocratização política no Brasil, a perspectiva política era exatamente superar aquele ensino de decoreba, aquele ensino memorizador, aquele ensino fundamentado em nomes e data**.** [...] A perspectiva era trabalhar uma história mais contextualizada, de se trabalhar com os modos de produção, ou seja, introduzir um ensino de História em que o professor trabalhasse com os alunos conceitos marxistas**.** (Maria Jose Bezerra).

Observa-se, pelos relatos da professora, que se tratava de um momento rico em experiências, em que os professores tinham acesso a novos conteúdos de História, assim como a bibliografias mais atualizadas.

O mais importante de tudo isso foi que os professores tiveram a oportunidade de elaborar seus planos de cursos, já que saíram com um documento que norteou sua prática. Tanto é assim que, para a professora

Maria José, esse professor tinha mais autonomia do que hoje, pois ressalta que:

> Por mais controle que o institucional te exija em relação ao currículo, o professor sempre arranja jeito, uma maneira, seja pedagógica e técnica de não seguir a letra, o currículo oficial. Eu costumo dizer que há um currículo oficial e há um currículo que, efetivamente, é trabalhado dentro da sala de aula. E esse currículo reflete muito de quem é o professor que está dando a disciplina. Os conteúdos são os mesmos, as competências, habilidades, saberes, enfim, mas o professor, ao interpretar, ele necessariamente vai passar para os alunos a visão dele, a partir da formação que ele tem. (Maria Jose Bezerra).

Diante dos relatos dos professores, pode-se concluir que havia um currículo. O que não havia, era um currículo oficial prescrito, com um controle exacerbado sobre a prática pedagógicas dos professores.

Considerando o relato da professora, pode-se dizer que há dois currículos que se entrecruzam: o instituído e o instituinte.

Para Machado (2010), ambos apresentam as seguintes características

> O currículo instituído apresenta-se como projeto formal em andamento, com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições e organização [...] O currículo instituinte apresenta-se como projeto em andamento, com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados; é permeado por desordens, indisciplinas, transgressões [...] (MACHADO, 2010, p. 114)

Por isso, ao buscar compreender o desenvolvimento do currículo, faz-se necessário como bem ressalta a autora “compreender o contexto histórico e cultural da instituição responsável por sua proposição, bem como relacioná-la ao contexto nacional quiça global” (ibidem, 2010, p. 115)

2.3.1 Primeiro Referencial Curricular para o Ensino de História no Acre/2004

As discussões e mudanças no currículo para o ensino de História ocorreram, precisamente, a partir do desenvolvimento dos Parâmetros em Ação. Por isso, sob a coordenação da SEE, houve o início do processo de

elaboração do referencial curricular de História, que contou com a participação dos profissionais da área. Para essa ação da SEE, contou-se com a assessoria de um profissional da área, professora Selva Guimarães Fonseca, da Universidade de Uberlândia, com grande experiência na orientação para a elaboração de currículo.

Durante o processo de construção, a SEE convidou, no primeiro momento, um professor por escola, para participar dos encontros de estudos, visto que eram necessárias leitura e produção dos textos que iriam fazer parte do corpo do documento. Os encontros para estudo seguiam, durante os anos de 2001 e 2002 com um calendário a ser respeitado pelos participantes. Ainda em 2003, foi apresentada a versão preliminar do Referencial Curricular de História de 5ªa 8ª série, escrito por alguns professores e técnicos da SEE. É importante registrar que esse documento considerou muitos dos princípios teóricos que embasavam o Referencial Curricular elaborado pela prefeitura municipal de Rio Branco, no ano de 1996. Além disso, muitos dos professores que participaram da elaboração da versão de 1996, foram convidados a participar dessa nova versão, sob coordenação da SEE. Uma das grandes críticas feitas ao documento foi o fato de não contar com a participação dos professores da Universidade Federal do Acre.

No ano de 2004 foram lançados oficialmente, na rede de ensino, os Referenciais Curriculares, de 5ª a 8ª série em todas as áreas do conhecimento, na forma de um caderno individual. Em sua apresentação, a SEE deixou claro suas intenções

> Esperamos que os referenciais apresentados estejam em consonância com as expectativas e necessidade das escolas de Ensino Fundamental e que suas orientações possam ser articuladas em um currículo abrangente e coerente, no sentido de elevar, cada vez mais, a qualidade do processo educativo e, consequentemente, contribuir para o sucesso de seus alunos em sua trajetória escolar e nas interações que estabelecem no contexto social mais amplo (ACRE, 2004, p.9)

Observa-se que o documento, elaborado pela SEE, em sua justificativa, tem o intuito de atender as expectativas das escolas e, acima de tudo, elevar a qualidade do processo educativo.

Após o lançamento do Referencial Curricular, no ano seguinte, a SEE promoveu formações continuadas em toda a rede pública de ensino, com a finalidade de apresentar e refletir com os professores os princípios norteadores do Referencial Curricular de História, bem como discutir e orientar novas sugestões metodológicas que contribuíssem para a prática dos professores em sala de aula. Dentre esses princípios, temos: a História como processo; a crítica histórica; a Histórica e o cotidiano; a totalidade humana e a incorporação de diversas linguagens; e a valorização da identidade dos múltiplos sujeitos históricos, princípios defendidos pelas duas correntes historiográficas: a Nova História francesa e a historiografia inglesa. A esse respeito, foram essas as bases teóricas, no campo historiográfico, que fundamentaram a escolha de temas e metodologias do documento: “a Nova História francesa e a historiografia inglesa, por exemplo, propiciaram ao ensino de História, no ensino fundamental, uma ampliação dos objetos de ensino e a utilização de metodologias e marcos conceituais renovados”. (ACRE, 2004, p.16). Seguindo as orientações dos PCNs, o documento também foi organizado por eixos temáticos e por unidades, sendo que cada uma delas contemplou uma série de conteúdos históricos.

Logo na introdução do documento, encontra-se a justificativa para a sua elaboração: “As transformações ocorridas na sociedade atual, no que se refere aos aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e educacionais” [...] (ACRE,2004, p. 12). As mudanças no campo educacional conduziram à necessidade de oferecer um ensino

> [...] em que não é mais suficiente desenvolver apenas as habilidades básicas de ler, escrever e contar, mas desenvolver habilidades e competências que contribuam qualitativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sabedores de seus direitos e obrigações no exercício pleno de sua cidadania (ACRE, 2004, p. 12).

Nesse momento, já se observa um alinhamento aos princípios defendidos pelos PCNs, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências, bem como para um ensino que favoreça à construção da cidadania. Para alcançar tais princípios, o documento traz algumas inovações, no que se refere aos conteúdos e metodologias

> - A História do Acre desloca-se da 5ª série e está inserida em todas as séries de acordo com os temas a serem desenvolvidos.
> - Há uma coesão entre História regional, do Brasil e do mundo.
> - Está organizada a partir de eixos temáticos, que permitem maiores experimentalismos por parte dos professores [...]
> - Propõe o trabalho com questões de relevância social na perspectiva transversal e interdisciplinar.
> - Trabalhos organizados através de projetos didáticos (ACRE, 2004, p.13).

De maneira geral, essas foram as principais mudanças apresentadas no novo currículo, para o ensino de História. Dentre as mudanças, a que causou mais polêmica entre os professores foi a distribuição dos conteúdos de História do Acre nas diversas séries/anos. Essa nova organização não foi vista de forma positiva porque, para alguns professores, pois trouxe a desvalorização e redução do conteúdo local, visto que antes a História do Acre era conteúdo principal da 5ª série (6º ano).

Para uma melhor compreensão do professor, sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, havia todo um texto explicativo, denominado “procedimentos metodológicos”, que trazia algumas sugestões de como o professor poderia trabalhar cada uma das unidades e conteúdos, principalmente fazendo uso das diversas linguagens, como músicas, poesias, pinturas entre outros. Esses recursos, quando usados corretamente, constituem-se em ferramentais no apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico.

Além disso, o Referencial Curricular de 2004 trazia um quadro com as matrizes de referência de cada série. Esse quadro continha o eixo temático com todas as unidades e conteúdos que deveriam ser contemplados pelos professores, nos planos de aulas a serem desenvolvidos com os alunos. Exemplo do quadro de matrizes:

Quadro 2 – Matriz de Referência – História 5 série

MATRIZES DE REFERÊNCIA - 5ª SÉRIE		
EIXO TEMÁTICO: História, terra e relações sócio-culturais		
Temas Geradores /Conteúdos	**1ª SEMESTRE**	**2ª SEMESTRE**
	Competências/Habilidades	**Competências/Habilidades**
I- História: experiências humanas **1.1- O que é História** **1.2 A construção da História** **1.3- Tempos e histórias**	- Compreender a história como processo, a partir da experiência humana, e o conhecimento histórico como resultado do oficio do historiador. - Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico. - Identificar e comparar os ritmos de duração temporal nas diversas sociedades.	
II- As relações entre sociedade, natureza e cultura **2.1- O surgimento e as transformações históricas dos seres humanos** **2.2- A natureza representada na arte, nos mitos, nos ritos e religiões dos primeiros povos.**	- Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura, em diferentes contextos históricos. - Conhecer os motivos e as técnicas pelas quais os seres humanos transformam a natureza, nas diferentes temporalidades. - Compreender, identificar e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos.	
III- As diferentes formas de uso, posse e exploração da terra na História do Brasil e da América **3.1- As nações indígenas do Acre e de outras regiões do Brasil** **3.2- Os primeiros povos do continente americano** **3.3- A chegada dos europeus à América e as formas de exploração na América Espanhola** **3.4- A colônia portuguesa na América: a conquista e colonização** **3.5- A expansão territorial portuguesa**		- Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos humanos, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção. - Analisar e comparar criticamente as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América e o modelo implantado pelo colonizador europeu. - Compreender os processos de ocupação e conquista dos espaços americanos, a partir das diversas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais. - Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas. - Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.

Fonte (ACRE, 2004, p. 37)

Ao proceder a análise do quadro de matrizes de referência da 5ª série (6ºano), observa-se que o eixo temático: "História, terra e relações socioculturais" se aproxima do eixo temático apresentado pelos PCNs de História: "História das relações sociais da cultural e do trabalho". Esse eixo proposto para o terceiro ciclo corresponde a 5ª e 6ª séries, tendo os estudos

voltados para as relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. No quadro de Matriz da 5ª série, as unidades a serem trabalhadas contemplam, basicamente, conteúdos da História do Brasil e da América, em diferentes tempos históricos, privilegiando as relações sociais e econômicas que ocorrem a partir das diferentes formas de ocupação e exploração do continente europeu pelos europeus.

Além disso, os conteúdos foram organizados não mais obedecendo uma ordem cronológica, tendo ocorrido um certo deslocamento dos mesmos: alguns deles, antes trabalhados pelos professores na 5ª série, foram para a 6ª série, e assim sucessivamente. O objetivo dessa nova organização era sair da história cronológica, linear e factual.

De acordo com os relatórios elaborados, a partir das formações continuadas os professores apontavam que as dificuldades para a implantação do Referencial Curricular foram muitas, dentre foram: a falta de livros didáticos que contemplassem os conteúdos sugeridos em cada série, assim como a falta de acervo didático como filmes, músicas, textos entre outros, e a própria falta de apoio nos estabelecimentos de ensino onde trabalhavam.

Considerando que o currículo não é um documento pronto, mas um documento em constante construção, o Referencial Curricular de História de 5ª a 8ª série elaborado em 2004 passa, a partir do ano de 2009, por novas reformulações, chegando à rede de ensino em 2010, porém apresentando algumas alterações, principalmente com relação à organização do currículo a partir das competências, objeto de estudo desta pesquisa.

2.3.2 Orientações Curriculares de História/2010

Ocorreu nos anos de 2009 a 2014, um movimento de renovação e/ou reformulação de proposições curriculares em todo o país. Nesse contexto, o Estado do Acre se inseriu como um dos Estados da federação que passou pelo processo de reformulação dos documentos curriculares de toda a sua rede de ensino.

De acordo com o relatório final do CENPEC (2015), os motivos que levaram à necessidade de reformular o currículo no Estado do Acre justificaram-se pela necessidade de garantir que se aproximasse das situações de trabalho dos professores, no sentido de proporcionar orientações específicas, para que pudessem ser aplicadas em sala de aula assim como a necessidade de atualização, em decorrência de mudanças na legislação, e a intenção de elevar o desempenho dos alunos nos testes padronizados, nacionais ou estaduais, ou seja, nas avaliações externas. Embora um desses motivos, o que se refere à elevação de desempenho nas avaliações externas, não esteja explícito no corpo das Orientações Curriculares, sendo até mesmo negado pelos gestores dos órgãos dirigentes, os quais "afirmaram com veemência que seus currículos não foram criados à reboque dos sistemas de avaliação externa, e sim o contrário: os sistemas de avaliação decorrem (ou passaram a decorrer) do documento curricular" (CENPEC, 2015, p. 172).

Mas o que se observa, de acordo com as últimas pesquisas, é uma destacada relevância dada aos testes de rendimento aplicados aos alunos, em detrimento do currículo, registrado na própria fala dos gestores entrevistados pelo CENPEC (2015), a respeito do termo de referência de contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)[8], instituição responsável pelo Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar - SEAPE, onde se verifica uma exigência de que a matriz de descritores dialogue com as "Orientações Curriculares". Segundo um dos entrevistados, foi realizado um cotejamento entre as competências e habilidades estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed e as capacidades descritas nas "Orientações Curriculares" – "100% contempladas": "além de outras capacidades que a prova da avaliação externa não pega, como cálculo mental." (CENPEC, 2015, p. 176). Mesmo com

[8] É uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora que elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de alunos e também, softwares para a gestão de escolas públicas, além de promover formação de professores e apoiar projetos educacionais desenvolvidos por iniciativas privadas (Caed, 2015).

certa ressalva, essa intenção está presente no documento, como um dos propósitos da Educação Básica:

> Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para 'irem bem' nas provas externas (ACRE, 2010, p. 11).

Além disso, na fala de um dos entrevistados, os resultados da avaliação externa também se converteram em pauta de ações de formação:

> Nós começamos a discutir o currículo com eles [os professores], discutir a partir dos dados, a partir dos indicadores que a gente estava obtendo com as avaliações, mostrando que a escola precisava romper com aquele círculo vicioso e que nós precisávamos ter uma maneira de enxergar o processo de sala de aula. Isso foi sendo discutido com o professor, nas formações e no momento do planejamento. [...] A gente instituiu um momento de planejamento no início do ano para discutir o Projeto Político Pedagógico, mas também o planejamento das disciplinas. Nesse momento, a gente aproveitava para fazer todo um trabalho de formação continuada, a partir do próprio fazer da escola, da própria situação de planejamento da análise dos indicadores (CENPEC, 2015, p. 176).

Constata-se, por razões não explicitadas na reformulação dos documentos curriculares, o fato de que o documento chegou às mãos dos professores de toda a rede pública estadual, em 2010, como subsídio para o trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o texto do documento enfatiza que

> [...] por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste Caderno pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas[...] (ACRE, 2010, p. 04).

Pelo exposto, mesmo que se admita o caráter flexível do currículo há, no próprio documento, como currículo prescrito, orientações gerais a serem seguidas pelos professores, principalmente com relação aos quadros das matrizes curriculares [9]de cada área de conhecimento, por ano de escolaridade.

No que refere à elaboração dos documentos curriculares no ano de 2010, estes foram delegados ao Instituto Abaporu de Educação e Cultura, sediado em Salvador, na Bahia, visto que muitos membros da equipe desse órgão já tinham colaborado na elaboração dos PCNs, assim como nas atividades de formação continuada dos Parâmetros em Ação. Como a produção do documento curricular do Acre decorreu das ações de implantação dos PCNs, explica-se a escolha desse Instituto para a tarefa de elaborá-lo.

O fato de ter ficado sob a responsabilidade de uma instituição externa é objeto, ainda hoje, de contestação por parte de alguns profissionais, que não se sentiram parte do processo de reformulação. Nessa compreensão, segundo os estudos de Gouveia (2014), sobre as Orientações Curriculares de História

> Os COC tratam de uma mercadoria encomendada, sua estrutura é realizada para convencer os clientes das qualidades e possibilidades desse material. Como dito, os professores não foram convidados para o lançamento desse material, em nenhum momento a Universidade ou as equipes da Educação Básica participaram dessa elaboração, isto é, sacramentou-se uma empresa privada de educação como responsável e principalmente qualificada para resolver demandas educacionais locais (GOUVEIA, 204, p.86).

Para a autora, a não participação dos professores e dos próprios profissionais da Universidade nega o trabalho coletivo, do mesmo modo que desconsidera e desvaloriza as experiências que esses sujeitos pudessem ter dado ao processo de reformulação de um currículo local.

Ainda com relação ao processo de reformulação, outro aspecto que foi objeto de crítica, segundo um professor entrevistado, no trabalho desenvolvido

---

[9] A expressão é utilizada aqui para designar um modo de organização do currículo que enfatiza o detalhamento de uma matriz que faz decorrer, de um elemento considerado central, um conjunto de outros elementos, dos quais, por sua vez, decorrem outros, com um grau cada vez maior de especificação. Geralmente dispostos num quadro, de um “eixo temático” 32, por exemplo, decorrem “objetivos”, deles podem decorrer “expectativas de aprendizagem”, das quais decorrem “conteúdos”, e assim por diante. (CENPEC, 2015, p.41).

pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC (2015)

> Embora alguns grupos de professores tenham tido contato com as versões preliminares, quando o documento é publicado, parece que não se reconhecem mais". Ainda sobre o processo de elaboração, o entrevistado D do Acre mencionou que a gestão teve certa "pressa" para andar com os processos e isso talvez seja ruim, porque acaba atropelando algumas etapas, o amadurecimento necessário: "Você precisa ver um resultado e, às vezes, desconsiderar um tempo que precisaria ser gasto com maior preparação, com maior detalhamento, com maior convencimento. Eu credito isso ao tempo que se tem na gestão e as metas que se pretendem alcançar" (CENPEC, 2015, p. 165).

Percebe-se, portanto, na fala do professor, que a pressa pelo resultado, ou seja, ter pronto o documento a curto prazo, não permitiu o envolvimento dos professores no processo de reformulação dos próprios documentos curriculares. No entanto, reconhece-se que o não envolvimento dos professores na construção do currículo oficial criou resistência por parte desses profissionais em não querer colocá-lo em prática, visto que não se veem como protagonistas, porém apenas como executores.

Ao analisar, detalhadamente, o Caderno de Orientações Curriculares para o ensino de História, observa-se que está organizado em duas partes. A primeira, comum a todas as áreas de conhecimento, traz uma discussão sobre o papel da escola hoje, na formação dos adolescentes e jovens que a frequentam. Por isso, encarada como um lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento, que contribui para a formação da cidadania, o documento reforça ser a escola "um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é "alimentá-los"" (ACRE, 2010, p. 5).

Quando se fala em formação integral, está implícito o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Para isso, como já foi citação em outro momento, o documento orienta que ocorra uma mudança na inversão metodológica, o que significa mudar a forma de ensinar. O professor precisa

sair de um modelo de ensino baseado na transmissão de conteúdos e resolução de exercícios, para um ensino que busque o desenvolvimento de cada indivíduo, através de um ensino-aprendizagem ativo, centrado no aluno e baseado em situações-problema.

Além disso, ressalta que, para a escola atingir essa tarefa social, torna-se necessário conhecer “minimamente ‘quem é esse aluno:

> Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não se pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos (ACRE, 2010, p.7)

A partir do momento em que se reconhece que esse aluno pertence a várias classes sociais, o grande desafio, portanto, será propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, criar situações que de fato levem em conta as hipóteses, os conhecimentos prévios dos alunos e sua historicidade, pois só assim é possível elevar sua autoestima e ir acrescentando exatamente o que lhe falta sobre o que se pretende que eles aprendam.

Ainda na primeira parte do documento, está presente uma discussão sobre os objetivos, conteúdos de ensino, atividades para ensinar e avaliar, bem como orientações para trabalhar os temas transversais nas diversas disciplinas. Estão incluídas as temáticas voltadas para a História e Cultura Afro-Brasileira, que deverão ser trabalhadas, de modo geral, em todo o currículo escolar, porém mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História, assim como incluído o correspondente processo avaliativo. No que se refere aos objetivos, estes representam as capacidades/competências possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos

> Capacidades – que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos e a razão de ser da educação escolar (ACRE, 2010, p. 14).

Segundo o documento, para que essas capacidades/competências amplas sejam alcançadas, faz-se necessário o ensino de conteúdos escolares considerando as diferentes tipologias dos conteúdos, sejam eles, os factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. Por isso, o documento organizado sob o modelo de "matriz curricular", buscava articular os objetivos, conteúdos, propostas de atividades e avaliação visto que, a partir desse modelo, os saberes a ser ensinados/aprendidos são apresentados com certo detalhamento na mesma matriz. Por exemplo,

Quadro 3 - Referências Curriculares para o 6º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	**Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos].**	**Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos].**	**Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]**
Compreender a história como processo, a partir da experiência humana, e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador.	Compreensão de diferentes conceitos de História. Distinção entre História como processo social e como campo de conhecimento. Conhecimento de aspectos práticos da pesquisa historiográfica. Discussão acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade. Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico. ° Reconhecimento da importância do conhecimento histórico para a vida humana.	Situações de roda de conversa em que os alunos possam expor sua compreensão de História Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma, contemplem a questão do conhecimento histórico. Criação de sentenças nas quais a palavra "História" figure alternadamente com o significado de processo e de campo de conhecimento [...]	Algumas propostas: Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de História e o papel social do historiador por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. Comparação continua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação à: Conceituação de História; Identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; Estabelecimento de critérios para a seleção do que conta como objeto histórico. Debate em sala de aula acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade.

Fonte: (ACRE, 2010, p. 28).

De acordo com o documento, é a partir dos objetivos, entendidos como capacidades/competências amplas que serão desenvolvidos os conteúdos, e

por meio das atividades propostas que serão pensados e detalhados diferentes estratégias para trabalhar os conteúdos, considerando as diferentes tipologias. Por isso, compreende-se que o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida em que a atividade proposta é a forma de abordá-lo. O fato é que na organização do documento curricular, há uma articulação entre os vários componentes que compõem a "matriz curricular", ou seja, os objetivos, os conteúdos de diferentes tipos, propostas de atividade e formas de avaliação.

Recorrendo aos estudos de Antoni Zabala, em 'A prática educativa: como ensinar' (1998), o documento considera que cada tipo de conteúdo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente.

> Um primeiro tipo de conteúdo reúne fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos – que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones [...]. Os conteúdos conceituais reúnem conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo [...]. Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne valores, atitudes e normas. Valores são princípios ou afirmações éticas, que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. (ACRE, 2010, p.15).

As Orientações Curriculares reforçam a importância de se considerar as diferentes tipologias dos conteúdos, não dando ênfase apenas aos conteúdos conceituais. Considerar os conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais, significou mudança na concepção do que sejam conteúdos. A própria reordenação e redação na forma de apresentar os conteúdos, é visto como uma nova mudança, mas, por outro lado, essa reorganização e redação não trouxe para o ensino de História a ampliação dos conteúdos históricos e nem clareza na compreensão dos conteúdos, considerando que muitos professores não identificam nas Orientações Curriculares os conteúdos históricos a serem trabalhados.

Além disso, observa-se que o documento, a exemplo dos PCNs, faz uma breve explanação sobre a necessidade de superar o Ensino de História baseado no paradigma tradicional, que privilegia a transmissão de conhecimentos de forma cronológica e linear, indicando para tal superação uma abordagem renovada do ensino de História, em que ocorra a inserção de conteúdos históricos significativos aos alunos assim como a mudança de postura do professor, frente ao processo de ensino e aprendizagem

> [...] ao invés de ser um *transmissor* de conteúdos, que coloca os alunos permanentemente sob sua dependência, avaliando-os em sua capacidade de *reproduzir* o que e ensinado em sala de aula, o professor de História precisa se tornar um *mediador*, ocupando um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ao mesmo tempo favorecendo e estimulando a *autonomia* e o interesse dos alunos (ACRE, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, observa-se que houve uma mudança na prática do professor, que deixa de ser um mero transmissor dos conteúdos históricos para ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, aquele que de acordo com Masetto (2010), ao invés de apenas repassar o conteúdo ao aluno, deve incitá-lo a ir à busca das informações, pois ao assumir essa postura ele cria condições para que os alunos sejam capazes de pensar criticamente sobre as ideias que lhes são apresentadas, construindo assim novos conhecimentos.

Ainda no documento, na sessão “Propostas de atividade,” presente no quadro de matriz curricular, há algumas sugestões de uso de novos recursos didáticos. Por exemplo pode ser trabalhado, no ensino de História, a “análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma contemplem a questão do conhecimento histórico. ” (ACRE, 2010, p.28).

Portanto, essa da nova abordagem para o ensino de História, ampliou o uso de novos documentos históricos que passam a ser utilizados como materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem. Compreendendo o conceito de material didático presente nos PCNs (2010).

> [...] são materiais didáticos todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula – livros-manuais, apostilas e vídeos -, como também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino (BRASIL, 2010, p. 79).

Embora os documentos históricos no primeiro momento não sejam produzidos com uma finalidade escolar, visto que são objetos produzidos para um público amplo, estes posteriormente pela mediação do professor passam a ser utilizados didaticamente, ou seja, se transformam em materiais didáticos.

Com relação ao tópico "Contribuições à formação dos alunos", destaca-se aqui a importância do conhecimento histórico na sua formação. Por isso, reconhece-se que a História, como conhecimento escolar, desenvolve neles "a capacidade de pensar historicamente, de modo a poderem compreender de forma mais adequada a realidade em que se encontram inseridos e, assim, desempenhar um papel ativo e consciente na sociedade" (ACRE, 2010, p.23). É desse modo que contribui para a formação da identidade social dos alunos.

E para que ocorra essa contribuição da História na formação dos alunos, faz-se necessário uma aproximação com as demais ciências sociais, visto que as outras áreas curriculares ampliam a compreensão dos objetos de estudo do campo histórico. Portanto,

> [...] a capacidade de pensar e agir historicamente representa uma contribuição importante para o estudo das demais disciplinas, a História também tem muito a ganhar estabelecendo um diálogo com outras áreas curriculares, seja por meio da incorporação de objetos, seja por meio da utilização de métodos e modelos de análise (ACRE, 2010, p.24).

No que se refere aos conteúdos a serem trabalhados, de acordo com o relatório do CENPEC (2015), observa-se que é fundamentalmente pautado em conteúdos universais, sendo que a articulação com as especificidades regionais e locais aparece de maneira bastante pontual, apenas no último ano do ensino fundamental (9º ano), com a orientação de que é necessário abranger aspectos da História do Acre, desde a denominada "Questão do

Acre", no final do século XIX, até a época atual. Ou seja, de acordo com os professores entrevistados pelo CENPEC: "Ficou faltando contextualizar a nossa história com maior afinco, tratar da nossa biodiversidade, da própria linguagem, da nossa cultura específica" [...] (CENPEC, 2015, p. 178). Além disso, no desenvolvimento dos conteúdos pelo professor, o documento orienta a integração dos "conteúdos" de História do Brasil e História Geral.

Portanto, o processo de reformulação do Caderno de Orientações Curriculares de História, ocorrido no ano de 2010, bem como a identificação de algumas alterações ocorridas no documento, será o ponto de partida para a análise de como Orientações para o ensino de História estão sendo implementadas e compreendidas pelos professores. Ainda considerando ter sido um documento que não contou com o envolvimento desses profissionais, além de dar ênfase ao discurso voltado para a construção de capacidades/competências, sendo a própria matriz curricular organizada a partir das competências e não mais dos conteúdos. Por isso, o desafio é analisar se a decisão de se organizar o conteúdo a partir de competências/capacidades faz alguma diferença no ato de planejar e ensinar o conhecimento histórico.

3. CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: COMPREENSÃO E MATERIALIZAÇÃO PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, na qual estarão presentes as compreensões, percepções e materializações dos professores de História sobre o currículo organizado por competências. Muitas informações foram adquiridas durante as várias fases do desenvolvimento da pesquisa. No entanto, será a partir das análises das falas dos professores e das observações de suas práticas em sala de aula, que se buscará compreender suas concepções, dúvidas e desafios no processo de implantação das Orientações Curriculares no espaço escolar, ou seja, buscar-se-á saber se o desenvolvimento do currículo prescrito vem trazendo mudanças, inovações ou insegurança no fazer pedagógico dos professores de História.

Para uma melhor compreensão da seção, os dados coletados nas diversas fases da pesquisa foram organizados em categorias, conforme embasamento teórico de Bardin (2009). Essas categorias correspondem, basicamente, às três subseções (Quadro 4) que comporão o corpo do texto, visto que buscarão dar respostas aos objetivos específicos propostos no início da referida pesquisa.

Na primeira subseção, será abordada a categoria que tem como objetivo analisar a compreensão que os professores participantes da entrevista têm sobre as Orientações Curriculares de História. Ainda nessa categoria que visa identificar quais as compreensões e percepções dos professores sobre as orientações Curriculares foram contempladas duas subcategorias. A primeira subcategoria será o estudo sobre o currículo prescrito, pois este é visto pelos professores como instrumento orientador do planejamento e da prática pedagógica. Já a segunda subcategoria diz respeito à percepção que os professores têm sobre o currículo organizado por competências.

A segunda subseção terá como categoria o processo de materialização das Orientações Curriculares pelos professores. Por isso, procurar-se-á saber como o referido documento está sendo implantado e utilizado pelos professores em sala de aula. Nessa categoria, foram eleitas, como

subcategoria, as análises das sequências didáticas elaboradas e desenvolvidas pelos professores, ou seja, o currículo moldado e a reflexão sobre sua participação na elaboração do currículo. A partir dessas análises, procura-se identificar em que medida o professor vem utilizando as Orientações Curriculares, e se as atividades planejadas e desenvolvidas vêm contemplando as inovações trazidas pelo campo da historiografia ao ensino de História. A terceira e última subseção terá como categoria de análise os desafios enfrentados pelos professores, no desenvolvimento de um currículo por competências, com referência aos seus aspectos organizacionais e metodológicos. Portanto, para uma melhor compreensão dessa categoria, torna-se necessário uma análise mais detalhada da subcategoria "conteúdos históricos".

Quadro 4: Categorias e subcategorias a serem trabalhadas em cada subseção

Categorias "a Priori"	Subcategorias
Compreensão	Currículo prescrito
	Currículo por competências
Materialização	Currículo moldado
	Sequências didáticas
	Participação
Desafios enfrentados	Conteúdos históricos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

3.1 O que os professores de História entendem por "currículo por competências."

Nesta subseção, o objetivo foi perceber, através de algumas respostas dadas pelos professores entrevistados, o que entendiam com relação a currículo por competência. Para tanto, foram feitas, aos professores, questões que buscavam conhecer quais suas compreensões e percepções sobre as Orientações Curriculares por competências. Dentre essas questões presentes no questionário (veja apêndice), buscou-se saber que conhecimentos eles têm sobre as Orientações Curriculares para o ensino de História.

. Analisando as respostas dadas, do total de 10 (dez) professores entrevistados, percebeu-se que todos foram unânimes em compreendê-las como um instrumento útil à sua prática pedagógica, visto que foi um documento elaborado pela SEE e que traz, em seu corpo textual, sugestões de conteúdos, objetivos e sugestões metodológicas a serem trabalhados em sala de aula.

Vejamos algumas respostas ao referido questionamento

> As orientações curriculares para o Ensino de História são o norteamento do trabalho do professor. É um mecanismo pelo qual o professor planeja todo o seu trabalho. É nesse documento que constam os conteúdos objetivos e sugestões de tudo que está relacionado à disciplina. (Informação verbal, professor P 1)

> É o documento disponibilizado pela SEE, que traz sugestões de como trabalhar os conteúdos históricos. E temos que levar em conta que cada Estado tem sua orientação, por isso ela sofre modificação. O fato de não seguir as Orientações Curriculares, mas sim o livro didático, faz com que o ensino seja hoje um fiasco (Informação verbal, P10)

Na fala dos professores, é possível identificar que eles compreendem as Orientações Curriculares como um instrumento relevante para o seu trabalho em sala de aula, visto que trazem sugestões para o seu planejamento. Por isso, pode-se dizer que houve um destaque na compreensão de vê-lo como um documento formal que contempla, principalmente, as sugestões de conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Demonstraram não compreender esse documento como resultado de uma construção social e que, portanto, vem carregado de interesses culturais e ideológicos.

Ainda analisando as falas, o professor-P/9 reconhece a importância do currículo como instrumento norteador da sua prática pedagógica, mas admite consultar outros documentos, com a intenção de desenvolver outras competências.

> Documento que vai nos orientar de como a gente vai trabalhar esses conteúdos em sala de aula, com os alunos, que têm uma seleção de conteúdos, né? Porque além das coisas que estão lá, a gente pode também desenvolver outras competências, que não só as que estão sugeridas nas orientações curriculares. Então, esse documento facilita para que tenhamos um norte do que é pra ser trabalhado por série, por disciplina, né? Não só na área de História. (Informação verbal, P 9)

Portanto, vê-se nas falas dos professores que o entendimento que se tem é de um documento que traz sugestões de conteúdos e competências a serem trabalhados. Ou seja, ficaram apenas no nível do currículo prescrito sem, no entanto, ampliar a compreensão do que seja esse nível de currículo. Segundo Sacristán (2000), trata-se do currículo elaborado ao nível de Estado, voltado para a escolaridade obrigatória que tem, como objetivo, expressar que projeto cultural e educacional as instituições de educação pretendem alcançar. Está inserido em todo o sistema de ensino e tem, por finalidade, ser um referencial no uso de materiais didáticos, controle de sistemas, organização didática e sugestões de avaliação. Ou seja, é o primeiro nível de definição de currículo, por meio do qual o Estado operacionaliza o controle do sistema educacional:

> Em todo sistema educativo, como consequência das regulamentações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 104)

Para esse autor, há um currículo formal ou prescrito que contempla conteúdos e orientações pedagógicas, servindo como base para a elaboração

de materiais, bem como para realizar o controle do sistema, sendo elaborado de acordo com os interesses de cada país. Exemplo disso, são as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNs e Proposta Curricular de História

Por isso, ao buscar compreendê-lo, deve-se considerar seu caráter político, social e ideológico, ou seja, identificar e compreender as intenções que estão presentes no referido documento que, muitas vezes, não explicitam sobre que sujeito se pretende formar. Compreendê-lo a partir desses vários aspectos pressupõe vê-lo como algo que não é neutro. Nesse sentido Goodson (1998), chama a atenção sob o perigo de conceber sua construção social como dado neutro.

> O currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar certos objectivos humanos específicos. Mas, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito — manifestação extrema de construções sociais — tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o facto de ter sido tratado como um dado neutro, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa (GOODSON, 1997, p. 17).

Partindo desse entendimento, significa que o estudo sobre as Orientações Curriculares de História vai além de um simples documento que contempla sugestões de conteúdos, competências e outros. É necessário entendê-las como um instrumento que está comprometido com as dimensões social, cultural e política, principalmente no momento da sua elaboração.

Deve-se, também, procurar identificar que contexto histórico conduziu a se fazer certas escolhas, quanto à forma de organização, escolhas de conteúdos, metodologias e formas de avaliar considerando que, ao se elaborar as Orientações Curriculares, foi feita uma opção, visto que foram organizadas por competências. Também se buscou saber o que os professores entendem sobre a organização de um currículo, dentro do paradigma das competências.

Em resposta a esse questionamento, observou-se que, dos 10 (dez) professores entrevistados, 9 (nove) tiveram dificuldades em responder, ou seja, apresentaram certa insegurança e desconforto em falar o que entendem por um currículo organizado dentro desse paradigma. Apenas um professor

conseguiu dar uma resposta mais precisa, isto é, demonstrou compreender competências como algo a ser desenvolvido nos alunos.

> O que muda é o resultado que se espera com ele, né? Com competência, espera-se que forme alguém capaz, mais do que saber sobre assuntos e conteúdos, mas que ele seja capaz de fazer alguma coisa, ou seja, ter competência para fazer algumas coisas. (Informação verbal, P 4)

Analisando a resposta do professor observa-se que o mesmo compreende o ensino por competências como aquele que dá ênfase a um conhecimento utilitarista, no qual o importante não é que o aluno tenha conhecimentos, saberes acumulados, mas que saiba fazer uso desses conhecimentos, ou seja, há um destaque para o saber fazer alguma coisa. Como bem ressalta Ricardo (2010), tal visão de que o conhecimento deve ter um valor quando mobilizado é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos (Lopes e Dias 2003; Ropé, Tanguy, 1997; Ramos, 2001; Machado, 1998) que acreditam que a visão utilitarista acaba valorizando os saberes que tenham um sentido prático, desvirtuando o papel escolar. Além disso:

> A lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. (RICARDO, 2010, p. 7)

Para o autor o currículo por competências não busca uma formação do aluno para a transformação da realidade, ao contrário, visa uma formação para se adaptar à realidade.

Ainda em resposta a esse questionamento foi possível perceber uma grande dificuldade, por parte dos professores, em conceituar o que são competências, assim como em explicar o que é um currículo organizado dentro desse paradigma.

Vejamos o que diz o professor - P9:

> A Algo muito complicado, é a gente olhar para a sala de aula, olhar para os conteúdos e conseguir colocar aqueles conteúdos dentro daquela diversidade que a gente tem em sala de aula, né? E aí, esses conteúdos vêm organizados através dessas competências, né? (Informação verbal, P 9).

O professor P9 reconhece que trabalhar dentro dessa concepção significa que os conteúdos são trabalhados em detrimento das competências, ou seja, a competência que se quer desenvolver no aluno é que determinar que conteúdos serão trabalhados em sala de aula. Além disso, em resposta a essa questão, houve momento em que competências e objetivos passaram a ter o mesmo significado.

> A competência, do meu ponto de vista, seria aquilo que eu pretendo alcançar através das minhas aulas, das minhas metodologias, alcançar para meu aluno. Então, o currículo que seja baseado nas competências, ele já vem pautado com essas propostas: aquilo que eu quero alcançar para meu aluno (Informação verbal, professor P 1).

Por isso, ao buscar saber se os professores percebiam alguma diferença entre competências e objetivos, observou-se que para eles, ambos os termos não são claros e nem mesmo fáceis de serem explicados. Isso foi perceptível em suas respostas, por exemplo:

> Objetivo significa o alvo que quero chegar, aquilo que quero alcançar quando planejo minhas aulas. Competência significa reconhecer alvo, utilizar, desenvolver. (Informação verbal, P2)

Observa-se que ele até consegue, em certo ponto, dizer que objetivo é aquilo que se quer alcançar como intenção de ensino. No entanto, quando parte para dizer o que são competências, utiliza vários termos soltos, sem uma definição precisa. Essa falta de clareza é observada também em outras respostas dadas pelos participantes da entrevista, por exemplo:

> Acredito que sim, tem diferença. Porque nem sempre nós alcançamos esses objetivos né? Mesmo sendo essas competências desenvolvidas, aquilo que eu quero alcançar pro meu aluno, mas nem

> sempre a gente consegue através dessas competências: devem ser desenvolvidas, trabalhadas para alcançar um objetivo. No momento, não sei explorar a diferença entre competência e objetivo. (Informação verbal – P3).

> Objetivo: quando trabalho a Revolução Francesa com meus alunos, eu quero que meu aluno entenda o que foi a Revolução Francesa: esse é meu objetivo. Mas, para que ele possa dominar esse conteúdo, eu preciso ter competência de ensinar. Como eu vou caminhar até ele, alcançar esse objetivo? Se eu fui bem, desenvolvi bem, com competência, ensinei e ele aprendeu, eu sei que nunca vai esquecer.
> Já a competência significa que tenha um olhar crítico sobre esse conteúdo. Ele tem que ver qual o relacionamento dele com o mundo. Eu quero que ele seja uma pessoa crítica, quando tiver agindo se indague: eu estou fazendo isso por quê? Em que isso vai interferir em minha vida? Então, ele tem que saber que vive a história. (Informação verbal – P4)

Pode-se constatar que, nas respostas dos professores, há uma certa limitação quanto aos conhecimentos dos dois termos, pois conseguem dizer o que vem a ser objetivos, mas, quanto ao termo competências, ocorrem equívocos. Porém, é aceitável o motivo de tantas controvérsias. Primeiro, por considerar que a noção de competências não é algo fácil de se conceituar, visto que vem sendo usada nos diversos espaços educacionais, mas “sem maiores aprofundamentos da concepção orientadora.” (ALMEIDA, 2009, p. 87). Segundo, o próprio documento curricular de História, em seu corpo teórico, não detalha as mudanças estruturais trazidas por um currículo organizado a partir das competências. Ou seja, aquilo que o currículo por competência pressupõe, de acordo com Ramos (2002), é aquele no qual,

> em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2002, p. 221)

Dentro dessa organização, segundo Almeida (2009), já não são os saberes o ponto de partida, mas as atividades, com a intenção de desenvolver certas competências. Nesse caso, para a autora, “são as competências

almejadas que passam a estabelecer o critério para a definição e o agrupamento das atividades em sala de aula” (ALMEIDA, 2009, p. 97).

Além disso, pode-se dizer que o motivo dos professores compreenderem os termos “objetivos” e “competências”, como semelhantes, justifica-se pelo fato de que as Orientações Curriculares apresentam em seu corpo textual os termos “objetivos”, “capacidades” e “competências” como sinônimos, embora se saiba que cada um tem certas especificidades. Buscando esclarecer a semelhança entre os dois termos, Pacheco (2001, p. 1) ressalta que “competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho”. Por isso, para o autor, ambas as palavras, dentro da teoria curricular, inscrevem-se numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas, mediante a aquisição e domínio de estratégias cognitivas. E que, portanto, em ambos os modelos, a mensuração é um aspecto a ser alcançado, visto que tais modelos – competência e objetivos – tratam de *formas de ordenação do conhecimento*

Nos próprios estudos de autores como Lopes e Macedo (2011) e Pacheco (2001), o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela ideia de competência, a partir de meados do século XX, ou seja, reconhecem que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana de currículo, que se hibridiza com outros sentidos, na construção das políticas atuais, voltadas para competências. Embora tal associação não seja aceita nos discursos dos documentos oficiais, visto que trazem o uso da noção de competências para o currículo escolar como algo novo.

Além disso, o próprio fator de não participarem do processo de elaboração do documento pode ser motivo de apresentarem dificuldades ao dizer o que entendem sobre sua organização pois, ao perguntar quais dos 10 (dez) professores entrevistados participaram do processo de elaboração do currículo, todos foram unânimes em dizer que não participaram. Vejamos isso em suas respostas:

> P1: Olha, quanto à participação do processo de construção, eu não fiz parte, né? Tinha conhecimento nos nossos encontros pedagógicos, mas sempre aquela coisa muito por cima, mesmo nas escolas, né? As dúvidas elas não são tiradas, como a gente gostaria que fosse possível tirar. Digo, tinha conhecimento, mas não fiz parte do processo de elaboração.
>
> P2: Não trabalhava na rede estadual, por isso não participei.
>
> P3: Não trabalhava na rede estadual.
>
> P4: Não trabalhava na rede estadual.
>
> P5: Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
>
> P6: Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
>
> P7: Não trabalhava na rede estadual.
>
> P8: Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
>
> P9: Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
>
> P10: Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.

As causas da não participação foram diferenciadas pois, entre 10 (dez) professores, 6 (seis) deles alegam que, mesmo trabalhando na rede estadual de ensino, não participaram em nenhum momento do processo de elaboração das Orientações Curriculares. Já quatro professores não participaram, porque não trabalhavam na rede estadual quando ocorreu o processo de construção do documento. Por isso, suas falas corroboram o que foi dito no segundo capítulo, a respeito da não participação dos professores no processo de elaboração das orientações curriculares, visto que tal tarefa foi delegada a sujeitos externos, isto é, ao Instituto Abaporu de Educação e Cultura.

Garantir a participação dos professores é vista por Saviani (2003) como um dos grandes desafios no processo de elaboração e implementação curriculares

> Infelizmente, temos assistido à predominância de práticas hierarquizantes, burocráticas, de cunho altamente autoritário, que compreendem a elaboração curricular como algo adstrito a

> especialistas, em gabinete, nos níveis mais elevados do sistema, relegando-se às demais instâncias papel meramente executivo e colocando os professores no final da linha, desprovidos do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares e sem o controle dos aspectos relativos à avaliação, ultimamente marcada por averiguações externas. (SAVIANI, 2003, p.9)

Nesse momento, é importante refletir o que significa a participação dos professores na construção de um currículo escolar, visto que tal ação vem contribuir para a sua autonomia. Segundo Sacristán (1998, p. 200), “professor quando segue planos elaborados por outros, tampouco tem domínio sobre sua prática; na verdade, é um executor de planos externos”. Por isso, o correto é que os professores participem do processo de elaboração do currículo, mesmo porque a elaboração do currículo é vista como uma competência profissional básica dos professores. O próprio fato de garantir sua participação na elaboração do currículo que será implantado por eles, já é uma forma de contribuir para sua formação profissional, visto que, nessa perspectiva, terão condições de conhecer e de se posicionar frente aos princípios políticos e epistemológicos do documento que norteará sua prática pedagógica.

Partindo dos estudos de Giroux (1997), pode-se dizer que a participação dos professores no desenvolvimento de materiais curriculares, das propostas de ensino e de avaliação de maneira geral já é uma das formas de contribuir para que eles se tornem intelectuais transformadores, visto que serão sujeitos capazes de refletir sobre sua prática e de apontar novas mudanças de forma crítica e reflexiva. Pois, segundo Giroux (1997):

> É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devam assumir papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p.161 – 162

Ainda corroborando essas discussões, para Saviani (2003), garantir maior espaço de participação dos professores pressupõe maiores investimentos na formação desses profissionais para que conheçam

> A fundamentação teórica dos diversos aspectos constituintes do desenvolvimento do processo pedagógico; domínio das concepções de currículo e suas implicações práticas; visão de conjunto do sistema educacional, diagnóstico preciso de seus principais problemas e acesso às possibilidades de solução. (SAVIANI, 2003, p. 6)

Ou seja, sendo a elaboração do currículo uma competência básica do docente, não deveria ser negada a sua participação pois, ao acontecer tal ação, esses profissionais passam a ser simples executores de currículos realizados por outros e, como bem ressalta Sacristán (1998, p.201), “qualquer proposta ou modelo de plano que queira se apresentar como normativa ou orientador para os professores ou guiar de modo geral a prática, não pode ser visto como puro recurso técnico.” A participação dos professores na elaboração do currículo faz com que se torne um sujeito ativo, com direito de fazer escolhas sobre o que deve ser ensinado e aos alunos e com adoção de práticas curriculares inovadores que busquem a qualidade do ensino, de forma que exerça a autonomia profissional que lhe é de direito.

Considerando essa realidade pode-se, ainda, acrescentar que as próprias formações continuadas oferecidas pela SEE, assim como as formações continuadas que ocorrem no espaço escolar sob a direção dos coordenadores pedagógicos, ainda não têm conseguido garantir, aos professores, conhecimentos satisfatórios sobre o currículo de História, visto que essa foi a primeira estratégia da SEE após a divulgação do documento, qual seja, investir nas formações continuadas.

Buscando aprofundar os estudos sobre esse documento, principalmente no que se refere ao seu uso pelos professores fez-se necessário identificar e analisar como vem ocorrendo esse processo de incorporação e apropriação, isto é, como ele vem sendo efetivado em sala de aula.

3.2 Currículo de História como prática: entre o prescrito e o realizado

Nesta subseção, o objetivo é saber como os professores estão fazendo uso das Orientações Curriculares, de forma que contribuam no seu trabalho em sala de aula. Portanto, para responder a essa categoria, faz-se necessário a observação de como vêm sendo planejadas e desenvolvidas as sequências didáticas elaboradas pelos professores. Nesse momento, buscar-se identificar quais conteúdos eles implementam, descartam, modificam, bem como quais os critérios envolvidos nessas escolhas. Por isso, no desenvolvimento desta subseção, as categorias a serem abordadas serão o currículo moldado que segundo Sacristán (2000), é o nível de planejamento curricular orientador da prática pedagógica dos professores, sendo por eles elaborado a partir dos currículos prescritos e dos currículos que lhes são apresentados. Assim como, serão verificadas as análises dos aspectos práticos percebidos durante o desenvolvimento do currículo vivido pelo professor em sala de aula, ou seja, o currículo em ação.

A análise dos dois níveis curriculares, currículo moldado e em ação permite, segundo Sacristán (2000), conceber o currículo como processo que se constrói a partir de configuração, implantação, concretização de determinadas práticas pedagógicas utilizadas pelo professor pois, sendo ele o elemento de primeira ordem na concretização desse processo, é quem tem condições de moldar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, ao participar ativamente da construção do currículo moldado, o professor desenvolverá a sua autonomia. Nesse sentido, segundo o referido autor

> A análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades educativas dos seus alunos, é inerente a uma concepção educativa libertadora [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Dessa maneira, o objetivo é procurar saber se realmente os professores fazem uso das Orientações Curriculares e como fazem, ou seja, se, ao planejar, partem das orientações previstas no documento.

Em respostas a esse questionamento, dos dez professores entrevistados, 8 (oito) responderam que sim, mas 2 (dois) responderam que em parte, já que recorrem a outras fontes de consulta. Ao responderem que utilizam, também afirmaram que o uso do referido documento transformou seu fazer pedagógico. Por exemplo

> O Currículo de história, organizado por competência, ajudou, sim, no meu fazer pedagógico. Além do mais, ele veio somar com o trabalho do professor, para que não tenha grandes divergências de conteúdos, por exemplo, o professor está trabalhando um conteúdo aqui em Rio Branco e outro está fazendo outra coisa em outro município ((Informação verbal, /P 1)

> Sim. Trouxe, sim. Não é porque é tão ruim que não possa trazer nada de bom. Trouxe uma visão de como você deve trabalhar os conteúdos. Trouxe uma visão para trabalhar o que a escola está pedindo, o que a Secretaria está pedindo. (Informação verbal, P 10)

Segundo se verifica, os professores P1 e P10 ressaltam que usam o documento e que este mudou sua prática. Diante de tal afirmação, analisando a resposta do professor P1, observa-se que há uma aceitação ao currículo como instrumento que veio padronizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois acredita que tal documento “veio somar com o trabalho do professor, para que não tenha grandes divergências de conteúdos”, embora se saiba que há controvérsias sobre essa compreensão de padronizar o currículo. Mesmo existindo um discurso que a padronização tem, como objetivo, garantir à todos a qualidade da educação e a igualdade de oportunidades, vários autores como Apple (1994), Santomé (1996), Macedo (1999), Lopes (1999), Santos e Pereira (2016) fazem severas críticas a um currículo nacional e, principalmente, a sua relação com os sistemas nacionais de avaliação. Já o professor P10, destaca que o documento é “ruim”, mas reconhece que este traz sugestões de conteúdos para serem trabalhados. Ainda na sua resposta, verifica-se que é um currículo que não veio atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, mas atender “o que a escola está pedindo, o que a Secretaria está pedindo” sendo, por isso uma exigência externa.

Ainda com relação a essa questão, tivemos professores que responderam que utilizam as Orientações Curriculares em parte

> Sim, mas também não podemos nos prender a um documento para buscar apenas resultados e sim aprender a trabalhar o conteúdo de forma a orientar o aluno para buscar sempre mais, nunca se contentar com o conhecimento da escola, ir mais além. (Informação verbal professor P8)

O professor P8 deixa claro que recorre a outras fontes com intenção de ampliar o repertório do aluno isso significa que não se prende, apenas, às orientações trazidas pelo currículo oficial.

Diante das várias respostas dos professores, considerando as delimitações sobre currículo por competências, o grande questionamento a ser feito é: o que significa para eles melhorar seu fazer pedagógico? O que realmente de fato mudou?

Buscando responder esses questionamentos, decidiu-se acompanhar o desenvolvimento, em sala de aula, de três sequências didáticas, elaboradas por três professores entrevistados.

No que se refere à elaboração do currículo moldado, pelos professores, esse ocorre seguindo as orientações da SEE que, em suas formações continuadas, junto aos coordenadores pedagógicos das escolas, orienta que a forma de se organizar os conteúdos escolares seja a partir de sequência didática.

Compreendendo por sequência, segundo Zabala (1998), uma forma de organizar os conteúdos, a partir da diversidade de atividades pedagógicas. Nela, são contempladas várias situações didáticas articuladas, que possuem uma sequência de realização, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Ao organizar o planejamento a partir de sequências, o professor poderá incluir atividades diversas como: leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, entre outras. Isso porque a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual, da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita.

Portanto, no espaço escolar, esse planejamento ocorre sob a orientação e acompanhamento dos coordenadores pedagógicos, sendo esse o momento em que os professores esperam dos coordenadores maiores orientações de

como desenvolver o currículo, a partir de encaminhamentos metodológicos e sugestões de materiais pedagógicos que enriqueçam sua prática em sala de aula.

3.2.1 Observação e análise dos planejamentos elaborados e implementados pelos professores em sala de aula

O objetivo de observar e analisar as sequências didáticas dos professores não é de saber se são capazes de organizar os conteúdos dentro desse modelo mas, sim, identificar, primeiramente se, ao realizar seu planejamento, o professor de fato parte das Orientações Curriculares de História e se, em algum momento, ousa acrescentar novas capacidades, conteúdos e metodologias não contemplados no referido documento, visto que, nas entrevistas, todos foram unânimes em responder que os utilizam como norte no seu planejamento. Pois como bem ressalta Sacristán (1998), é através do planejamento que o professor pode indicar mudanças em suas práticas de ensino, assim como elaborar situações didáticas e trabalhar conteúdos que atendam às reais necessidades dos alunos.

Tendo, como intenção, a análise das práticas dos professores, fez-se necessário, antes disso, construir alguns caminhos que ajudassem na realização dessa etapa da pesquisa. Antes de iniciar a observação realizou-se uma conversa com a gestora com o intuito de obter autorização, assim como consentimento dos professores para iniciar a observação das aulas. Após a conversa com os professores foi acordado que primeiramente se faria uma análise dos planejamentos elaborados por eles, nesse caso uma sequência didática de cada professor, para em seguida adentrar à sala de aula. Assim se procede, pois a análise da sequência didática nos permite ver como o currículo prescrito e moldado se materializa no currículo em ação, bem como compreender a concepção de currículo que permeia as atividades desenvolvidas pelos professores.

Os planejamentos dos professores sob o modelo de sequências didáticas têm, em média, a duração de 6 à 8h/aula, composta de variadas atividades sequenciadas e articuladas entre si. Por isso, decidiu-se que se faria a observação de umas 6h/aula de cada sequência didática planejada, somando

o total de umas 18h/aula a serem observadas. Nesse caso, o início da observação de cada professor, correspondeu o início da primeira atividade planejada para desenvolvimento do assunto junto aos alunos.

Como a observação não era participativa, buscou -se em cada aula assistida registrar diferentes aspectos da prática dos professores que dessem respostas ao questionamento levantado no início da pesquisa, sem, no entanto, participar das aulas ou tecer quaisquer comentários.

Por isso, com a intenção de não perder o foco do que se desejava com a observação, foi necessário um breve planejamento do que se pretendia alcançar. Como bem ressalta, Lüdke; André, (1986),

> Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática, isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LÜDKE; ANDRÉ,1986, 25).

No desenvolvimento dessa etapa, foram estabelecidos alguns critérios fundamentais para ajudar no processo de observação e análise dos currículos elaborados e vividos pelos professores. Por exemplo: a) quais capacidades/objetivos/competências são privilegiadas no processo educativo;
b) quais conteúdos de ensino são selecionados; c) as formas de abordagem e procedimentos metodológicos e d) utilização de recursos pedagógicos variados. Além disso, foi elaborado uma ficha de observação (ver apêndice) contendo alguns aspectos a serem observados durante a observação.

. Em cada aula assistida procura-se entender como os professores efetivamente vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas, por isso foi um momento rico em que se obteve inúmeras informações sobre o fazer pedagógico desses profissionais de forma a responder o questionamento realizado no início da pesquisa, principalmente no que refere a materialização das Orientações Curriculares pelos professores.

Além disso, vale ressaltar que a observação, possibilitou identificar vários problemas enfrentados pelos professores, tanto aqueles voltados especificamente para o espaço da sala de aula, quanto aos que dizem respeito

a todo espaço escolar, como por exemplo: falta de materiais pedagógicos, espaços físicos inadequados, alunos desmotivados e outros.

Quadro 4: Sequência didática de História do Ensino Fundamental II elaborada pelo professor- P1/ 6º ano

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
PROFESSOR (A):		
CONTEÚDO: Povos indígenas do Brasil	ANO/SÉRIE: 6º	TEMPO PREVISTO: 6h aulas
2.CAPACIDADE/OBJETIVO Compreender, identificar e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos que habitaram o Brasil.		
3. APRENDIZAGENS ESPERADAS: • *Reconhecer os índios como primeiros habitantes de nosso território.* • Desconstruir a visão caricata e única sobre o indígena; • Aprender e respeitar a diversidade cultural existente entre os indígenas; • *Identificar os costumes e tradições culturais dos índios.*		
4. CONHECIMENTOS PRÉVIOS Os conhecimentos prévios serão identificados e/ou despertados durante a situação problema e durante a situação da atividade		
5. MOTIVAÇÃO OU SITUAÇÃO PROBLEMA Nesse primeiro momento, será orientado aos alunos que façam a leitura das imagens da pág. 96 do livro didático. Pedirei que observem o desenho do rosto e os adereços usados por esses indígenas da atualidade. A imagem 1. Trata-se de um indígena Yanomami, em Santa Isabel do Rio Negro (AM), 2011. A imagem 2. Trata-se de um líder indígena paresi, durante a 12ª edição dos jogos dos povos indígenas (MT), 2013. Farei então a seguinte pergunta: O que se pode dizer desses indígenas, observando os traços físicos e os enfeites que eles usam? Eles são iguais na aparência? O que os diferencia, então? Será que eles falam a mesma língua? Será que possuem os mesmos costumes e as mesmas crenças? Após as possíveis colocações feitas pelos alunos, farei a leitura de um poema indígena. **POEMA: A vida do índio**		

O índio lutador,
Tem sempre uma história pra contar.
Coisas da sua vida,
Que ele não há de negar.
A vida é de sofrimento,
E eu preciso recuperar.

Eu luto por minha terra,
Porque ela me pertence.
Ela é minha mãe,
E faz feliz muita gente.
Ela tudo nos dá,
Se plantarmos a semente.

A minha luta é grande,
Não sei quando vai terminar.
Eu não desisto dos meus sonhos,
E sei quando vou encontrar.
A felicidade de um povo,
Que vive a sonhar.

Ser índio não é fácil,
Mas eles têm que entender.
Que somos índios guerreiros.
E lutamos pra vencer.
Temos que buscar a paz,
E ver nosso povo crescer.

Orgulho-me de ser índio,
E tenho cultura pra exibir.
Luto por meus ideais,
E nunca vou desistir.
Sou Pataxó Hãhãhãe,
E tenho muito que expandir.

Autor: Edmar Batista de Souza (Itohã Pataxó) 06/09/06

6. ATIVIDADES

Atividade 1

O que eu sei sobre o índio?

Nesse momento, discutirei, inicialmente, com os alunos o que eles sabem ou já ouviram dizer sobre os índios. *Verificarei as informações que os alunos já conhecem sobre:*

- *O que vocês sabem sobre as línguas, as crenças e os rituais religiosos dos índios?*
- *E sobre as artes, o trabalho e os instrumentos?*
- *Quais os alimentos que vocês conhecem que eram cultivados pelos índios?*
- *Além de plantar, quais eram as outras atividades que os índios faziam para conseguir alimentos?*
- *Vocês sabem por que os índios são chamados de índios?*
- *Os índios são todos iguais?*

Os alunos serão orientados a escrever sobre o que sabem e o que pensam sobre os índios. O texto será recolhido para leitura e correção.

Atividade 2

Construindo uma nova visão sobre o índio (1ª parte).

Assistiremos dois vídeos "Índios no Brasil: quem são eles?", produzido pela TV escola. Os vídeos também podem ser encontrados no you tube.

"Índios quem são eles?" E quantos povos existem no Brasil?

Atividade 3

Depois de assistirmos aos vídeos, será debatido com os alunos o que eles viram no vídeo e o que puderam aprender sobre os índios. Em seguida, perguntarei, então, se a visão anterior que tinham dos índios mudou.

Comentarei então que, através das imagens que acabamos de observar, podemos chegar à conclusão que esses elementos indicam que os povos aos quais esses indígenas pertencem são diferentes entre si, ou seja, pertencem a grupos de etnias diferentes, falam línguas diferentes e possuem alguns costumes e crenças diferentes, mas, infelizmente, isso não foi "percebido" ou respeitado quando ouve a chegada dos europeus (dominador/colonizador branco) na América, no ano de 1492, ano em que o navegador e explorador genovês Cristóvão Colombo, a serviço da Espanha, chegou à América. De acordo com a história, Cristóvão Colombo saiu do continente europeu em busca de uma rota alternativa para chegar à Índia (continente asiático), que, na época, era um lugar muito cobiçado por causa de suas riquezas naturais e também minerais. Acabou chegando à América e, por pensar

ter chegado à Índia, utilizou o termo indian ou índio (termo utilizado na Europa da Idade Média para definir os habitantes da Índia) para definir, genericamente, os habitantes daquele lugar, que ficou sendo conhecido como Índia ocidental, termo que somente mudou quando o navegador florentino, Américo Vespúcio (1504), atravessou todo o território que compreende as Américas, chegando ao Oceano Pacífico, confirmando que se tratava não apenas de uma porção de terra, mas de um continente inteiro. É dele a autoria do nome Continente Americano, em homenagem a Américo Vespúcio. Porém, o termo índio continuou e continua sendo utilizado para definir as pessoas que já viviam nesses lugares, ou seja, os nativos da terra.

Atividade 4

O que eu aprendi sobre o índio? (2ª parte).

Como atividade desta aula, pedirei aos alunos para escreverem um texto sobre o que mudou, na visão deles, sobre os índios, e irei recolher o texto para leitura e correção.

Farei a leitura e correção dos dois textos produzidos pelos alunos, depois devolverei e pedirei para eles compararem o que eles escreveram e se a visão que eles tinham sobre o índio realmente mudou.

Debaterei o resultado com os alunos.

Atividade 5

Procedimento de leitura 1.1: Roda de leitura compartilhada (,) dos textos do livro didático que serão utilizados como suporte para explorar o conteúdo, pág. 94 a 100. Ao passo em que a leitura for sendo realizada, farei as devidas intervenções para ir explicando o conteúdo.

Atividade 6

Procedimento de leitura 1.2: Escolha de um livro que fale sobre a cultura indígena, do acervo da biblioteca da escola, para realizarmos uma leitura coletiva.

Atividade 7

Como atividade desta aula, os alunos serão orientados a resolver, individualmente, as atividades do livro didático, pág.101 a 107.

A correção da atividade será feita no quadro, com a ajuda dos alunos.

Atividade 8

Neste momento construiremos, juntos, um brinquedo de origem indígena que faz parte ainda

hoje da nossa vida: confeccionaremos uma peteca. Também será produzido, coletivamente, com a ajuda e participação das turmas (6º A, B, C e D), um painel para ilustrar a diversidade cultural indígena. A pesquisa será sobre os Ashaninka, um dos povos ou etnias indígenas do Acre.

Material necessário para construir a peteca: Uma bexiga, uma folha de E.V.A, um CD, pistola e cola quente, um copo de arroz ou trigo, penas de galinha, tinta guache ou pedaços de E.V.A, cortados em forma de linha reta.

Para a produção do painel, serão formados grupos (que serão) orientados a pesquisar e coletar fontes escritas e visuais que possamos utilizar na confecção do painel. O povo indígena ou etnia acreana escolhido foram os Ashaninka.

Grupo 1. Ficará responsável por pesquisar sobre o modo de vida, hábitos, organização ou divisão do trabalho indígena.

Grupo 2. Ficará responsável por pesquisar sobre tipos de alimentação.

Grupo 3. Ficará responsável por pesquisar sobre crenças e rituais.

Grupo 4. Ficará responsável por pesquisar sobre as artes e instrumentos de caça.

Grupo 5. Ficará responsável por pesquisar sobre lendas indígenas.

7. SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

7.1 Material de apoio

Data Show Multimídia, pincel, lousa, livro didático, E.V.A, cola quente, pistola para cola quente, T N T, cola branca ou cola de isopor.

7.2 Espaços de apoio

Sala de multimeios.

8. AVALIAÇÃO

Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades que forem propostas em sala de aula

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo Boulos Júnior- História Sociedade e Cidadania; 6ºano

www.raizesdobrasil.com

10. Espaço do professor

10..1. Dificuldades

10.2. Encaminhamentos:

10.3 Espaço da coordenação

A partir da leitura da sequência didática do professor P1 elaborada para o 6º ano, foram feitos alguns apontamentos, no que se refere a sua forma de organização e concepção. Por exemplo, observou-se que a sequência partiu de uma capacidade/competência proposta nas Orientações Curriculares de História, embora tal competência tenha passado por alterações pois, nas Orientações a sugestão é abordar as expressões culturais dos primeiros povos pré-históricos e não dos primeiros povos que habitavam Brasil.

No que se refere aos conteúdos a serem propostos, para alcançar tal capacidade/competência, estes não foram apresentados, considerando a existência da natureza tipológica dos conteúdos escolares: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, sugeridos pelas Orientações Curriculares de História, que embasado nos estudos de Zabala (1998), destaca que "cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente" (ACRE, 2010, p.14). Houve no planejamento o registro apenas do conteúdo conceitual, os estudos dos "*Povos indígenas do Brasil*", o que já demostra um entendimento de conteúdos da tradição escolar, de cunho informativo e conceitual.

Ao se propor o estudo sobre os indígenas, foram contempladas, na sequência didática, algumas atividades que visavam despertar, nos alunos, o desejo de conhecerem mais sobre esses povos. Por isso, ao planejá-las, houve uma preocupação em fazer o detalhamento de como irão ocorrer, ou seja, os procedimentos metodológicos adequados. Além disso, no desenvolvimento das atividades, ficou registrado que se fará uso de diferentes gêneros textuais, por exemplo, leitura de imagens, de poemas, lendas e texto informativo, assim como se recorrerá a alguns recursos didáticos como vídeos, painéis, data show e outros.

As atividades planejadas na sequência correspondem aos objetivos propostos. Por exemplo, as atividades 2 e 3 buscam, através da projeção dos vídeos "Índios no Brasil: quem são eles?" e "Índios, quem são eles? E quantos povos existem no Brasil?", desconstruir a visão caricata e única sobre o indígena pois, a partir deles, os alunos compreendem que os povos indígenas são diferentes entre si, ou seja, pertencem a grupos de etnias diferentes, falam línguas diferentes e possuem alguns costumes e crenças diferentes.

Portanto, de acordo com o que foi planejado, o professor P1 iniciou os estudos a respeito dos povos indígenas do Brasil fazendo a leitura de imagens extraídas do livro didático. As questões para a leitura das imagens foram as apresentadas no livro didático. Nesse momento, os alunos já tiveram a oportunidade de expressar que conhecimentos têm sobre os povos indígenas e, após realizarem a leitura das imagens, o professor leu para a turma o poema "A vida de índio" e abriu para os comentários.

Com a intenção de saber quais conhecimentos os alunos já possuem sobre o assunto o professor realizou o levantamento dos conhecimentos prévios e propôs que respondessem, livremente, algumas questões sobre os povos indígenas. Esse encaminhamento para o ensino de História é fundamental pois, de acordo com Bittencourt (2009), é importante reconhecer e considerar que os alunos possuem conhecimentos prévios sobre os objetos de estudos históricos, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem.

Assim como tinha planejado, o professor solicitou que os alunos elaborassem um pequeno texto sobre o que previamente sabiam e o que pensavam sobre os índios. Nesse momento, os alunos se sentiram à vontade para registrarem suas primeiras impressões sobre os indígenas, embora se tenha observado que a atividade foi um desafio para alguns alunos, visto que apresentaram dificuldades em produzir textos escritos. Então, após terminarem, suas produções foram recolhidas pelo professor para uma futura retomada.

Os vídeos foram projetados. Primeiramente, o professor projetou o vídeo "Índios no Brasil - Quem são eles?", material muito rico, que trouxe relevantes informações sobre os povos indígenas. Em seguida, procederam a algumas perguntas, feitas aos alunos com a intenção de ampliar sua visão. Tratava-se de questões voltadas para a compreensão do vídeo, assim como as relacionadas ao cotidiano dos alunos.

A aula seguinte foi iniciada pela professora, com uma breve retomada do que tinha sido tratado na aula anterior e, em seguida, foi projetado o outro vídeo "Índios, quem são eles? " E quantos povos existem no Brasil? Por ser somente um horário, ou seja, uma hora de aula, só foi possível projetar o vídeo.

Não havendo tempo para comentários e manifestação de dúvidas, ficou para a aula seguinte.

No desenvolvimento da sequência, a professora iniciou perguntando aos alunos o que eles tinham aprendido sobre os índios, a partir do vídeo da aula anterior. Deixou, então, que falassem e, ao mesmo tempo, acrescentava maiores informações. Após isso, solicitou, mais uma vez, que escrevessem um pequeno texto sobre o que mudou, na visão deles, a respeito dos índios. Essa produção também foi recolhida pela professora para que, em outro momento, fosse feita a relação entre os dois textos, buscando perceber que conhecimentos foram acrescidos aos alunos sobre os povos indígenas.

Com objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos, foi promovida a leitura coletiva de um texto sobre a temática em estudo, extraído do livro didático. Durante a leitura, ocorreu a explicação, por parte da professora, contando com a participação dos alunos. Nas explicações, houve a preocupação em fazer com que os alunos entendessem que os povos indígenas são diferentes, em vários aspectos, pois cada povo é único, embora haja por outro lado, aspectos que são semelhantes entre eles. Ao término da leitura do texto presente no livro, foi orientado que respondessem os exercícios de fixação da aprendizagem contemplados no livro.

Considerando essas atividades desenvolvidas, bem como as demais, observou-se que houve, no professor, uma preocupação, a todo o momento, em envolver os alunos na aprendizagem. Mesmo com algumas limitações e procurando-se desenvolver as aulas de forma participativa, a preocupação não foi o repasse de informações somente, mas, sim, que os alunos se apropriassem dos conhecimentos sobre os povos indígenas e construíssem novos conhecimentos. Por isso, a partir de uma metodologia diversificada procurou-se, através dos questionamentos realizados, despertar nos alunos a curiosidade, assim como a reflexão e o respeito aos povos indígenas, em diferentes tempos e espaços. É nessa interação de perguntas e respostas que se compreende que aprender História é muito mais que deter informações, significando estabelecer relações entre as diversas informações, no presente e no passado.

Garantir o envolvimento dos alunos na aprendizagem, de acordo com Sacristán (1998), é um grande desafio**:**

> O professor tem como primeiro desafio em seu trabalho conseguir que o ambiente de aula funcione, que o faça com fluidez, com atritos, interpessoais mínimos, que os alunos se envolvam neste funcionamento e, na medida do possível, conseguir que os currículos, por meio de práticas concretas de ensino-aprendizagem, sejam assimilados com alguma eficácia por parte dos alunos. O desafio mais imediato dos docentes, na situação comum de trabalho, consiste em conseguir e manter a cooperação dos estudantes nas atividades que ocupam o tempo disponível. (SACRISTÁN, 1998, p. 275)

Conforme é verificado, garantir um ambiente de cooperação para que a aprendizagem ocorra é o grande desafio do professor, e isso pode ser possível no momento em que se planeja, antecipadamente aulas e atividades cada vez mais atrativas e diversificadas. E, a partir de atividades participativas, criam-se condições para que os alunos sejam atuantes do processo do fazer e do construir conhecimentos históricos, e não os vejam como algo distante de sua realidade.

Com a intenção de ampliar as discussões e reflexões de como o currículo vem sendo compreendido e materializado pelos professores recorreremos à observação e análise de mais uma sequência didática elaborada para alunos do 7º ano.

Quadro 5: Sequência didática de História do Ensino Fundamental II elaborada pelo professor P5/ 7º ano

DADOS GERAIS	
PROFESSORA :	ANO/SÉRIE: 7º anos
PERÍODO: 01/08/2017 à 11/08/2017	TEMPO PREVISTO: 6/aula
CAPACIDADE/OBJETIVO • Identificar e refletir sobre as organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade, em detrimento à Reforma Protestante. Também compreender as graves críticas apresentadas contra a igreja, provocando a quebra da unidade do pensamento ocidental cristão, bem como enfatizando o papel e importância das igrejas	

na contemporaneidade.

APRENDIZAGENS ESPERADAS/ CONTEÚDOS DE DIFERENTES TIPOS

De acordo com as Orientações Curriculares

- Reforçar alguns elementos que colaboram para uma boa convivência coletiva, como respeito, justiça, direitos humanos, tolerância, igualdade, solidariedade etc.
- Definir os termos protestante, calvinismo, ruptura, contrarreforma, etc.
- Relacionar a crise moral da Igreja católica com as exigências do sacerdócio, levando alguns a trilharem por outros caminhos.
- Interpretar a teoria da Igreja Católica e confrontar com sua prática, bem como analisar as teorias de Martinho Lutero e João Calvino e a receptividade da população.
- Posicionamento ético pessoal em relação às diversas formas de ação e política da classe trabalhadora em meio à guerra de ideologias.
- Possibilitar a percepção do papel da religião na vida individual e na vida da sociedade e como as diferentes religiões se relacionam entre si.
- Interpretar o movimento de intelectuais católicos, a fim de promover mudanças na organização da igreja, e aproximá-la dos fiéis, como a Companhia de Jesus.
- Posicionamento crítico acerca de manifestações e movimentos envolvendo os interesses da classe trabalhadora.

Que possa avaliar os textos criticamente, relacionando com as suas experiências pessoais e tenha autonomia leitora.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- É interessante explorar, valorizar e interagir com os conhecimentos prévios dos alunos.

Espera-se que se conheça o papel de destaque que a Igreja Católica ocupou durante a Idade Média, influenciando a população em todos os âmbitos sociais, bem como destacando o papel da classe camponesa, para melhor compreender essa ruptura dentro da Idade Moderna, proporcionando uma maior desenvoltura no decorrer das aulas.

RECURSOS

O ensino-aprendizagem se desenvolve de forma contínua, em que, através de diferentes formas de atividades, vem proporcionando ao aluno uma maior ampliação do conhecimento. Como parte da aprendizagem, utilizarei alguns recursos como:

- O quadro branco, para exibir os principais pontos do conteúdo, para uma melhor apreensão por parte dos alunos.
- Livro didático de História adotado pela escola (7º Ano), como suporte.

Utilizarei o notebook e o data show, para estimular cada vez mais os alunos e (,) sair da rotina.

DESCRITORES

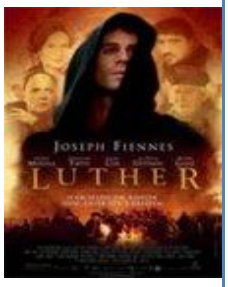
D 10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS

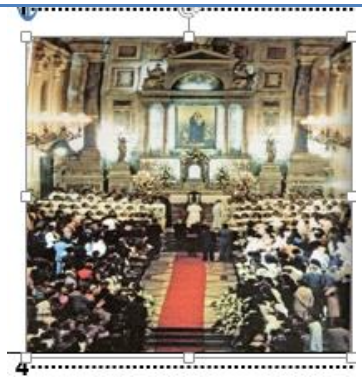
- Através de uma aula expositiva, problematizarei algumas situações que levem os alunos a resgatarem os conhecimentos acerca de uma boa convivência, elencando fatos e situações de seu cotidiano, que os levem a refletir sobre as mais diversas realidades. Também, através da exibição dos principais pontos do conteúdo, será ministrada uma aula expositiva, juntamente com os alunos, elencando fatos e situações históricas de caráter sócio-político e religioso, que levem os mesmos a refletirem sobre as mais diversas realidades do seu cotidiano. Durante as explicações, utilizarei algumas imagens que retratam alguns pontos como: 1, 2, 3-Apresentar a diversidade de cultos cristãos, através de algumas situações ritualísticas, como missa cristã, culto evangélico e missa ortodoxa, estimulando entre os alunos a tolerância religiosa. 4- retrata a venda de indulgências, praticada pelo Clero, objetivando manter seu luxo e riquezas. 5, 6- Os reformadores, Martinho Lutero e João Calvino, suas teorias e divergências. Terão a oportunidade de participar da aula, levando em conta suas experiências cotidianas e, consequentemente, removendo suas dúvidas, e (,) registrarão no caderno as principais ideias estudadas em sala de aula.

Atividade 01 – (2 h/a)

- Será exibido o filme Lutero, Produzido por Dennis A. Clauss, Brigitte Rochow, Christian P. Stehr e Alexander Thies. Alemanha/ E.U.A, 2003, que retrata a trajetória de Martinho Lutero com suas 95 teses, desafiando a Igreja Católica Apostólica Romana, contestando sua prática corrupta, bem como a manifestação da classe camponesa. Esse filme oportunizará aos alunos uma ampliação de seus conhecimentos, embasando-os para uma produção textual, possibilitando ao aluno posicionar-se criticamente acerca do assunto, ancorando-se nos recursos utilizados e no seu conhecimento de mundo, com uma autonomia leitora.



- Gostaria de enfatizar que o aluno especial está inserido dentro das atividades mencionadas acima, de acordo com a sua limitação e/ou será entregue uma atividade em que poderá relacionar as palavras às suas respectivas imagens, como consta abaixo e, em seguida, produzir um pequeno texto do que foi estudado em sala.



TORTURAS	
PRÍNCIPE	
PADRE	
DEUS	
REVOLTAS	
IGREJA	

BIBLIOGRAFIA

- PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber História, 7º ano/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 3 ed. São Paulo; FTD, 2015.
- CAMPOS, Flavio de. História nos dias de Hoje, 7º ano. Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. 2 ed. São Paulo: Leya, 2015.
- VICENTINO, Cláudio. Projeto Mosaico: História: anos finais: Ensino Fundamental/ Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 1 ed.- São Paulo: Scipione, 2015.
- PROJETO ARARIBÁ: História/ Organizadora Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário- 4 ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar História: Das origens do homem à era digital- 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

As observações feitas à sequência didática do professor P5, elaborada para os alunos do 7º ano, em alguns pontos se destacam quando, por exemplo, a sequência apresenta, como referência, uma competência/capacidade. No entanto, essa competência/capacidade não consta nas Orientações Curriculares de História. Além disso, os conteúdos registrados, que vêm em forma de objetivos de ensino a serem alcançados pelo professor não são conteúdos de 7º ano, mas, sim, de 8º ano. E, a forma em que os conteúdos estão apresentados, não apresentam coerência entre si, por exemplo, se buscou articular “as organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade, em detrimento à Reforma Protestante”, isso é algo que divergem, ambos conteúdos históricos têm suas particularidades. Além disso, não são consideras as diferentes tipologias dos conteúdos

Uma sequência didática pressupõe a elaboração de várias atividades, com procedimentos detalhados e articulados entre si. Mas observou-se que, no planejamento do professor, isso não aconteceu, pois só foram registradas duas atividades. Em seu desenvolvimento, as atividades estão apresentadas de forma solta e pontual pois, em nenhum momento, buscou-se detalhar como seriam realizadas. Por exemplo, em uma delas o professor registra que, através de uma aula expositiva, problematizará algumas situações que levem os alunos a resgatarem os conhecimentos acerca de uma boa convivência, elencando fatos e situações de seu cotidiano que os levem a refletir sobre as

mais diversas realidades. Nesse registro, surgem alguns questionamentos: que situações são essas? Que conhecimentos? Que fatos e que realidades?

O professor, no planejamento, registra que irá trabalhar com filme. Recurso sugerido nas Orientações Curriculares, presente na seção “propostas de atividades. ” No entanto, em nenhum momento deixa claro como fará uso desse recurso pedagógico. É importante ressaltar como será feita a exibição do filme, porém, o que fazer antes, durante e depois de exibido pois, só assim, é possível garantir a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O professor também registrou que fará o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, antes de iniciar o estudo do conteúdo, mas não registra como será realizado tal procedimento.

Diante dessas observações, são perceptíveis certas limitações, por parte do professor, com respeito a alguns pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as Orientações Curriculares. Mas, por outro lado, não se pode negar que foi o momento em que o professor exerceu sua autonomia, pois modificou e alterou o currículo que lhe foi apresentado, de acordo com seu conhecimento. Nesse sentido, Sacristán (2000) traz a seguinte reflexão**:**

> Realmente, a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 174)**.**

Não se pode negar a autonomia do professor no processo de reinterpretação do currículo. No entanto, esta precisa vir articulada com conhecimentos fundamentais, que embasem a prática desse profissional.

No que se refere à materialização de suas aulas, o professor iniciou dando boa tarde e pedindo que os alunos fizessem silêncio, pois a turma estava agitada. Em seguida, com a intenção de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, sugeriu a leitura de uma imagem extraída do livro didático, que retratava o contexto da Reforma Protestante e, a partir das questões do próprio livro, orientou a leitura da imagem.

Para que os alunos entendessem o assunto a ser abordado, iniciou explorando o próprio tema, ou seja, “Reforma Protestante”. Para isso, explorou o significado dos dois termos: “reforma” e “protestante”. E, como encaminhamento, foi construindo, com os alunos, o significado de ambas as palavras, buscando de uma forma muito tímida relacioná-las a outros contextos. Finalizou a atividade fazendo uma explanação geral, situando os alunos sobre o que eles iriam estudar.

As duas primeiras aulas ocorreram, basicamente, a partir de aulas expositivas. Nelas, o professor realizou a leitura de texto do livro didático, seguida de explicação. Nesse momento, não houve orientação para os alunos participarem da leitura do texto, o que ocasionou certo desinteresse, por parte dos alunos, pois alguns se mantiveram quietos e de cabeça baixa na carteira, quase que dormindo. Após a aula expositiva, para identificar se houve aprendizagem, a professora fez algumas perguntas do próprio livro didático aos alunos. Mais também não houve participação, pois muitos não souberam responder e outros se mostraram arredios, não demonstrando interessem em participar.

A aula seguinte foi, basicamente, a exibição do filme Lutero, sendo os alunos conduzidos à sala de vídeo. No entanto, antes de ir assistir ao filme, não houve nenhuma orientação com roteiro, buscando despertar neles o interesse em relação ao filme.

Ainda quanto à observação e análise das sequências didáticas, vejamos os pontos observados na que foi planejada pelo professor P2 para os alunos do 8º ano.

Quadro 7: Sequência didática de História do Ensino Fundamental elaborada pelo professor P2/ 8º ano

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
PROFESSOR:		
DISCIPLINA: História	ANO/SÉRIE: 8º	TEMPO PREVISTO: 06/ aula
2.Ementa/ Conteúdo: A Revolução Francesa: Antigo Regime; França do Antigo regime; A		

convocação dos Estados Gerais; O processo revolucionário; A Assembleia Nacional Constituinte; A Monarquia Constitucional; A Convenção Nacional e o Diretório.
3.Objetivos/aprendizagens esperadas: Conhecer as principais ideias iluministas e sua influência na organização política e econômica das sociedades em diferentes realidades históricas. Identificar e analisar, criticamente, a influência dos princípios liberais defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista.- Compreensão dos processos históricos como: Independência dos Estados Unidos, Revolução Francesa e Independência da América Espanhola.
4. Atividades Atividade 01: Retomada do conteúdo, de forma oral, do Bimestre passado. Atividade 02: Levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, a partir da imagem da Torre Eiffel. Você sabe que ponto turístico é esse? Em qual país ele fica? Por qual razão ele foi construído? Etc. Escrever no quadro a palavra Revolução e perguntar qual sentido eles dão a essa palavra. Escrever no quadro as respostas e, juntos, formarmos (relembrarmos) o conceito de Revolução. Atividade 2: Leitura Individual do texto do livro didático. Atividade 3: Leitura compartilhada do texto, ou seja, interpretação conjunta do texto, análise das charges e tabelas, identificação dos principais conceitos e informações. Atividade 6: Aula expositiva com a utilização das imagens do próprio livro. Atividade 7: Em conjunto, a turma irá elaborar uma linha do tempo com os principais acontecimentos do processo revolucionário. Atividade 8: Resolução das atividades do livro didático, atividades essas que envolvem a interpretação de textos históricos, como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1778, a análise de frases de historiadores, relacionadas ao processo revolucionário. Leitura de imagens, tabelas e notícias. “Debate” sobre iluminismo, revolução francesa e cidadania na atualidade.
5. Seleção de recursos didáticos 5.1 Material de apoio: Quadro Branco e pincel; Livro didático. 5.2 Espaços de apoio: Sala de aula

6. Avaliação: Envolvimento nas atividades e realização das atividades propostas
7. Referências bibliográficas: • Livro didático 8º ano
.8. Espaço do professor 8.1. Dificuldades 8.2 Encaminhamentos:
10. Espaço da coordenação

A sequência didática do professor P2, para os alunos de 8º ano, a exemplo das demais, apresenta alguns pontos a serem analisados. Por exemplo, ela está organizada a partir de duas capacidades/competências, contempladas nas Orientações Curriculares. No entanto, ao registrar os conteúdos para desenvolver as capacidades/competências, só apresentou um conteúdo de natureza conceitual, "*Revolução Francesa*" e, com relação ao livro didático, os demais conteúdos não foram registrados.

É importante ressaltar que a intenção não é de identificar se a forma de apresentar os conteúdos está certa ou errada, mas de verificar, em que medida, o professor enfoca, em seu planejamento, as sugestões trazidas no documento curricular, no que se refere às tipologias dos conteúdos. E o que foi observado é que continua tendo ênfase para os conceituais.

Para introduzir o estudo do assunto, registra que fará o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, fazendo um breve detalhamento de como ocorrerá. Mas, nas demais atividades, apenas pontuou o que foi desenvolvido, por exemplo, leitura de texto, leitura de imagens, aula expositiva e assim, sucessivamente. Verifica-se que não houve uma preocupação em dizer como ocorrerá o desenvolvimento de cada atividade sugerida na sequência didática.

Outro ponto observado, quanto à maioria das atividades, foi que tiveram, como material de apoio, o uso exclusivo do livro didático, sem recorrer a outros materiais que buscassem maior envolvimento dos alunos na aprendizagem.

De acordo como foi planejado, convém destacar alguns pontos que traduzem o modo como esse currículo vem sendo materializado pelo professor P2. Iniciou a aula de forma expositiva, fazendo um breve resgate dos conteúdos anteriores. E, com a intenção de introduzir o conteúdo que seria

abordado, orientou que os alunos recorressem ao livro didático e fizessem a leitura de imagem da Torre Eiffel, símbolo turístico da França. Em seguida, iniciou a leitura do texto informativo, com a participação dos alunos e explicações de cada tópico lido. Ainda nesse momento, observou-se que, durante as explicações, foram poucas as relações dos conteúdos trabalhados com os acontecimentos atuais. E o pouco de articulação que ocorreu, foi com relação aos acontecimentos políticos.

Nesse momento, o professor lançou algumas perguntas aos alunos sobre alguns princípios e reivindicações defendidos no período da Revolução Francesa que hoje estão presentes na política atual.

Por ser uma aula mais expositiva, os alunos se mantiveram quietos, mas, por outro lado, apáticos, sem mostrar interesse em participar da aula, pois alguns ficaram de cabeça baixa, quase dormindo.

Após a explicação, o professor orientou que os alunos respondessem as questões presentes no livro didático, para uma futura correção.

Na aula seguinte, o professor iniciou com uma leitura compartilhada de um texto para reflexão. A partir do texto, procurou trabalhar com os alunos conteúdos atitudinais, pois o texto escolhido permitiu que se fizessem algumas reflexões dessa natureza.

Ainda trabalhando o conteúdo, construiu com os alunos uma linha do tempo, inserindo os principais acontecimentos da Revolução Francesa. A atividade, em si, buscava principalmente a fixação de conteúdos.

A correção dos exercícios, realizados na aula anterior não ocorreu de forma coletiva. O professor utilizou o procedimento de dar visto aos cadernos dos alunos, porém sem uma observação mais detalhada de suas respostas. Nesse momento, foi identificado que nem todos os alunos fizeram os exercícios.

Diante das várias observações realizadas pelos professores P1, P2 e P5, observa-se que algumas são comuns a todos eles. Por exemplo, em seus planejamentos, sob o modelo de sequências didáticas, ocorre um distanciamento com o que é sugerido nas Orientações Curriculares, principalmente no que se refere às sugestões de capacidades/competências e conteúdos a serem trabalhados. Além disso, mesmo tendo ressaltado, nas

entrevistas, que o documento transformou o seu fazer pedagógico, o que foi verificado em suas práticas, com a exceção da professora P1, foi o predomínio de aulas expositivas, com pouca contextualização entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, com o uso acentuado do livro didático. É reconhecido que esta metodologia não contribui para a formação de um aluno crítico, participativo e com capacidade para relacionar os diferentes acontecimentos históricos.

No desenvolvimento das atividades elaboradas, foram propostas leituras de alguns textos, como imagens e textos informativos, mas quase todos já estavam presentes nos livros didáticos, sem uma busca por outras fontes sugeridas nas orientações curriculares com o objetivo de envolver os alunos na aprendizagem e de potencializar sua criatividade. É consenso que o uso de fontes variadas como, por exemplo, jornais, fotografias, músicas, poesias, livros de literatura e outros, quando bem utilizados, possibilita maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a dinamização das aulas de História.

Portanto, pode-se dizer que as práticas dos professores expressam a reinterpretação que os professores fazem das Orientações Curriculares pois, partindo dos planejamentos dos professores que foram observados, todos apresentam uma certa dificuldade em sistematizar o planejamento seguindo as Orientações Curriculares, o que repercute na construção de sua prática pedagógica. Mas, por outro lado, isso confirma o pensamento de Sacristán (2000), de que o currículo que é apresentado aos professores sofre modificações de várias ordens, ao mesmo tempo em que também modifica o professor, devido a variantes internas e externas. Por isso, não se pode pensar o professor como um mero reprodutor das políticas curriculares, propostas pelas instâncias governamentais, visto que de posse desse documento os professores o transforma e o utiliza de acordo com seus conhecimentos o que, para Ball (1992) e Lopes (2004), significa dizer que são reinterpretados ou seja, ressignificados no contexto da prática escolar.

Ao recorrer as Orientações Curriculares como documento norteador de seus planejamentos e práticas pedagógicas, observa-se que os professores estão fazendo uso e até mesmo alterações do referido documento, de acordo

com os seus conhecimentos, problemas sociais, condições materiais e físicas dos espaços escolares que lhe são apresentados. Por exemplo, perceberam-se salas de aulas superlotadas, ambientes não climatizados, alunos desmotivados em querer aprender, dentre outros.

3.3 Currículo moldado e implementado pelos professores de História: aspectos organizacionais e metodológicos

Nesta subseção, o objetivo será identificar e entender quais desafios os professores enfrentam na implantação das Orientações Curriculares, principalmente no que se refere aos seus aspectos organizacionais e metodológicos. Por isso, a ideia foi identificar, nas respostas dos professores entrevistados, se enfrentam alguns obstáculos e desafios no processo de implantação do currículo de História.

Os 10 (dez) professores entrevistados deram diferentes respostas a essa questão como, por exemplo: a não compreensão da forma como os conteúdos estão apresentados e organizados; a não compreensão do conceito de competências; a falta de apoio da escola para a realização das atividades sugeridas nas Orientações; a falta de tempo para planejar; uma turma heterogênea; e problema em obedecer um currículo determinado pela SEE. Portanto, há uma riqueza a ser explorada nas diferentes respostas dadas pelos professores, visto que cada resposta revela muito em relação aos desafios enfrentados no exercício da docência. Dentre elas, houve um destaque para a não compreensão na forma de como os conteúdos estão organizados.

Vejamos isso nos relatos de alguns professores

> Sim. Com relação aos conteúdos, eles não estão explícitos, né? A dificuldade é saber que conteúdo trabalhar dentro da proposta. A gente precisou sentar e esmiuçar aquilo ali, os professores de história, ler interpretar, direitinho, e saber que conteúdo precisa ser tirado de dentro daquela proposta. Só os conteúdos, não que eles não estejam. Mais poderia ter um livro melhor na sequência de lógica, na organização das ideias. No meu ponto de vista, tem também algumas atividades que não são claras (Informação verbal, professor P1).

> Sim, o entendimento maior, uma compreensão das Orientações Curriculares, principalmente com relação aos conteúdos (Informação verbal, professor P6).

Analisando as respostas dadas pelos professores P1 e P6, observa-se que a organização e apresentação dos conteúdos históricos, presentes nas Orientações Curriculares, foi o principal objeto de questionamentos. Isso vem ocasionando certa dificuldade para planejar suas aulas, visto que, muitas vezes, não conseguem identificar que conteúdos devem ser trabalhados. Acredita-se que dois motivos contribuíram para essas dificuldades dos professores. O primeiro está relacionado ao fato dos conteúdos a serem trabalhados não seguirem mais uma sequência cronológica e linear pois, partindo das orientações dos PCNs de História e das próprias mudanças trazidas pelo campo historiográfico, a ideia é que se trabalhem os conteúdos históricos a partir de diferentes tempos e espaços históricos, o que significa que alguns conteúdos que, antes eram trabalhados no 7º ano, agora estão presentes em outros anos e assim sucessivamente. O segundo motivo diz respeito à natureza dos conteúdos a serem trabalhados. Essa questão provocou mudança na concepção de conteúdos, bem como na sua apresentação.

No entanto, mais do que decidir que conteúdos trabalhar, o mais importante é procurar saber por que certos conteúdos são privilegiados e outros não. De acordo com Sacristán e Gómez (1998), definir e decidir o que seja conteúdo de ensino não é algo fácil, dentro do pensamento educativo e da prática de ensino pois, ao se definir que conteúdos, em determinado contexto, pressupõe saber que função se pretende que esse conteúdo cumpra, em relação às pessoas, à cultura, à sociedade atual e futura.

Por isso, para os autores, ao se ampliar a concepção de conteúdos, que passam a englobar as finalidades da escolaridade e as aprendizagens, que os alunos obtêm da escolarização, esses mesmos conteúdos adquirem novos sentidos

> Conteúdos passam a ser todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. Por isso, é preciso referir-se não apenas a

> informações que precisam ser adquiridas [...] (SACRISTÁN GOMÉZ, 1998, p. 150).

Nessa compreensão, conteúdo passa a ser tudo o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam, a fim de desenvolver diferentes capacidades. Essa concepção foi fundamental para embasar as Orientações curriculares de História, que passam a conceber conteúdos históricos não mais como o repasse de informações políticas e econômicas que os alunos deveriam ser capazes de dominar.

Considerando que um currículo organizado dentro *dessa* concepção, dá maior ênfase ao desenvolvimento das competências que ao desenvolvimento de conteúdos, exige-se também que, ao implantá-lo, os professores compreendam o que sejam competências. Embora se compreenda que para que se possa desenvolver competências faz-se necessário recorrer aos conteúdos. Por isso, a não compreensão do seja competências é visto também como desafio para os professores.

Vejamos isso nas respostas deles:

> Sim. A interpretação de algumas competências, que muitas vezes não é a mesma do livro didático, ou seja, levando em consideração o conteúdo, dificulta o trabalho. (Informação verbal, P6).

Observa-se, na resposta dada pelo professor P6, o fato de que as competências contempladas nas Orientações Curriculares não constarem no livro didático é algo que dificulta o desenvolvimento dos conteúdos. Portanto, defendem que competências precisam estar relacionadas direto com os conteúdos dos livros didáticos. Pode-se dizer que essa forma de conceber o currículo se justifica, por ser ainda o livro didático o principal recurso utilizado pelos professores, como reconhece Bittencourt (2009, p.315): “o livro didático é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. ”

Em suma, são vários os desafios enfrentados na implantação do currículo escolar que vão, desde o entendimento do documento, aos problemas

de condições físicas apresentados nos espaços escolares, para o desenvolvimento das atividades sugeridas na seção “propostas de atividade”

É possível observar isso no relato da professora P5**:**

> Sim. Todos os dias, porque primeiro a escola, por mais que esse currículo tenha sugestões, não temos nas escolas um amparo. São poucas as escolas que te dão amparo. Quando você quer ir além, criar um novo olhar, criar alguma coisa, você esbarra na burocracia da escola, você precisa de algum relacionamento com diretor, coordenador pedagógico para conseguir logo. Nós temos questão de transporte, sala de vídeo, a gente quer dar um bem estar para os alunos, né. Aí, claro que a gente enfrenta várias dificuldades. (Informação verbal- P5)**.**

Embora a falta de infraestrutura dos espaços escolares não seja fator determinante na aprendizagem dos alunos, sabe-se que um ambiente com condiçoes objetivas, agradável contribui significativamente para que o trabalho pedagógico atinja um nível de aprendizagem satisfatório.

Diante do que foi proposto na referida seção, em que se buscou saber as compreensões, percepções e materializações dos professores de História sobre o currículo organizado por competências, foi possível perceber que ainda há, por parte deles, certa limitação em reconhecer o que seja um currículo organizado por competências. Alguns termos como “competências” e “objetivos” ainda não são claros a esses profissionais. Além disso, o próprio fato de fazer uso das Orientações Curriculares, no seu trabalho pedagógico, deve ser visto com certa ressalva pois, embora tenham declarado que fazem uso do referido documento, para elaborarem seus planejamentos, o que se observou é que recorrem, principalmente, ao uso do livro didático para o planejamento. E de uma forma que, a maioria dos exercícios e textos trabalhados, em sala de aula são extraídos, principalmente, do livro didático, sem sofrer alterações.

Quanto aos desafios foram muitos os citados pelos professores, mas com o destaque para uma certa limitação à compreensão dos fundamentos teóricos que embasam um currículo elaborado a partir das competências, principalmente no que se refere as dificuldades em entender os conteúdos

contemplados no documento curricular. Por isso, superar os desafios citados pelos professores não é tarefa fácil. No entanto, o primeiro passo é garantir a esses profissionais a participação na construção do currículo escolar que norteará sua prática pedagógica, assim como formações continuadas consistentes e não aligeiradas que de fato contribuam para o processo de implantação do currículo considerando as condições e necessidades dos sujeitos que irão dar significado ao referido currículo no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais da presente pesquisa é algo desafiador e ao mesmo tempo gratificante, mas para que se possa realizá-la convém retomar a questão de estudo que impulsionou a referida pesquisa, que foi saber como as Orientações Curriculares implantadas pela SEE, sob o modelo de competências, a partir de 2010, para o segundo segmento do Ensino Fundamental são compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas estaduais, no município de Rio Branco, assim como aos questionamentos que auxiliaram a pesquisadora a direcionar o olhar para que fosse possível entender o que significou a inserção das competências no ensino de História. Foram eles: a) em que contexto histórico as orientações curriculares pautadas no desenvolvimento de competências foram engendradas? b) que compreensão os professores de História do Ensino Fundamental II têm sobre as Orientações Curriculares organizadas por competências? c) como e em que medida as Orientações Curriculares de História, na perspectiva de competências, vêm sendo materializada pelos professores? d) quais os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de um currículo, orientado e organizado por competências, no que se refere aos aspectos organizacionais, metodológicos e de avaliação?

Em resposta ao primeiro questionamento, no desenvolvimento da pesquisa recorreu-se aos estudos das fontes bibliografias que ajudaram a entender o contexto histórico em que ocorreu a introdução do termo “competências” nos documentos curriculares como, por exemplo: na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como nas Orientações Curriculares para o ensino de História no município de Rio Branco. Por isso, ao se fazer o resgate histórico constatou-se que a opção por um modelo curricular dentro desse paradigma ocorrido a partir da década de 1990 do século XX, nas reformas educacionais implantadas no Brasil, seguiram as orientações do contexto educacional internacional, que passa a exigi, por parte do Estado políticas educacionais que atendessem aos interesses do mercado neoliberal.

Sendo assim, surge a necessidade de se investir em uma formação dentro do paradigma das competências, no qual se exige que ocorra uma mudança na formação geral, capaz de proporcionar uma sólida base de conhecimentos aos trabalhadores, que devem se adaptar às mudanças na velocidade imposta pela concorrência capitalista, investindo em trabalhadores flexíveis e aptos ao mundo do trabalho. Por outro lado, compreende-se que a formação, dentro dessa concepção, é objeto de contestação por parte de alguns autores. Por exemplo, para a Lopes (2001), esse modelo, voltado para o campo educacional, de forma geral, passa a ser compreendido como um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, visto que busca controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados.

Ao se procurar saber que compreensão os professores de História do Ensino Fundamental II têm sobre as Orientações Curriculares organizadas por competências, o desafio foi entender o que significou o uso do termo competências nos currículos escolares, e quais mudanças o currículo organizado a partir de competências para o ensino de História contribuiu no fazer pedagógicos dos professores de História das escolas da rede estadual de Ensino Fundamental no município de Rio Branco. Para isso, realizaram-se reflexões sobre o conceito de currículo, considerando que é campo educacional rico, espaço de contradições, de avanços e retrocessos, assim como também se buscou construir a epistemologia do termo “competências”, quando foi possível perceber o quanto ele é polissêmico, pois diferentes matrizes de pensamento apresentam diferentes significados, não havendo, portanto, um conceito único estabelecido na literatura científica sobre o assunto.

Além disso, para que se pudessem entender as mudanças ocorridas no ensino e currículo de História, tornou-se necessário a análise da trajetória da história da disciplina escolar História, por meio da qual foram observadas inúmeras mudanças, no que se refere aos novos conteúdos históricos, novas abordagens desses conteúdos, novas formas de avaliar, dentre outros. Muitas dessas transformações compreendem-se que foram influenciadas pelas inovações ocorridas no campo historiográfico, assim como no campo

educacional. Diante disso, surge o interesse em saber em que medida as Orientações Curriculares de História organizadas por competências vêm contribuindo para uma mudança no fazer pedagógico dos professores de História.

Diante desse contexto, embora as leituras dos referenciais teóricos tenham contribuído para a compreensão e ampliação do objeto em estudo foi, a partir das entrevistas realizadas juntos aos professores, assim como das observações em salas de aula, que foi possível encontrar respostas para os questionamentos levantados no início da referida pesquisa. Por exemplo, partindo das análises das entrevistas e das observações em salas de aula, alguns aspectos merecem destaque. Dentre eles, pode-se citar aquilo que a literatura abordou sobre a falta de clareza quanto ao currículo organizado por competências, que se confirmou nas respostas dadas pelos professores entrevistados. Porque, ao se buscar saber que compreensão há sobre o termo e o que significa um currículo por competência, a pesquisa revelou, por parte dos professores, uma certa dificuldade em explicar o que seja esse tipo de currículo. O fato de as próprias Orientações Curriculares de História não apresentarem, em seu corpo textual, uma explicação do porquê da opção de se trabalhar por competências, poderá ter favorecido para a não compreensão dos professores sobre o documento que orienta sua prática.

Além disso, o não compreender o que vem a ser “competências”, também pode ter contribuído para o não entendimento do que seja um “currículo organizado por competências” pois, a partir das entrevistas, percebeu-se que os professores de História do Ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino não compreendem as mudanças em termos de estrutura do documento, uma vez que, o que mais expressaram nas entrevistas foi suas insatisfações por não conseguirem encontrar os conteúdos históricos. Isso porque, da forma como estão organizados, contemplam diferentes tipologias de conteúdos, exigindo uma redação diferente, na qual há destaque para os conteúdos procedimentais, o que não é algo claro para os professores.

Outro aspecto observado foi quanto ao processo de materialização do currículo de História pelos professores. A análise das respostas evidencia que, ao responderem na entrevista que é a partir do currículo prescrito da SEE que

elaboram seus planejamentos isso, na prática, ocorre em parte. Por exercer certa autonomia no momento de elaboração de seus planejamentos, os professores acabam recorrendo aos conteúdos presentes nos livros didáticos, assim como aos objetivos de ensino presentes neles. Além desse aspecto, observou-se que a orientação para que se contemplem nos planejamentos as diferentes tipologias dos conteúdos, como por exemplo: conteúdos atitudinais, procedimentais, factuais e conceituais, não é levada em consideração, havendo destaque para o conteúdo conceitual.

No que se refere à prática dos professores, na observação das aulas realizadas, é perceptível que há uma predominância de um ensino voltado mais para a figura do professor, no qual só este faz uso da palavra, através de aulas expositivas. Na forma de abordar os conteúdos, na maioria das vezes, os professores recorrem às sugestões presentes nos livros didáticos, não consultando as orientações curriculares da disciplina.

Quanto aos obstáculos e desafios, foram muitos, mas com destaque para a organização dos conteúdos. No entanto, independentemente desse aspecto, observa-se que os professores, dentro das condições que lhe são apresentadas, vêm construindo um currículo de História que buscar fazer do ensino algo prazeroso e envolvente e, mesmo que não sigam totalmente as Orientações Curriculares prescritas pela SEE, foi possível identificar que há uma aproximação entre ambos.

Considerando as várias observações acima citadas, pode-se dizer que as mudanças no fazer pedagógico dos professores de História não estão atreladas, diretamente, às sugestões trazidas pelas Orientações Curriculares de História, organizadas por competências, mas, em parte, aos próprios conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino de História. São mudanças também trazidas por inovações do campo historiográfico, ao currículo e ao ensino de História que passam a exigir, do professor, uma nova forma de se trabalhar os conteúdos históricos que não sejam mais a simples transmissão de conhecimentos. Enfim, diante das respostas dos professores entrevistados e das observações em sala de aula, pode-se concluir que o caráter “inovador” de um currículo organizado por competências é algo que precisa ainda ser compreendido pelos professores.

Portanto, diante do objeto de estudo que foi proposto ser investigado procurou-se, durante todo o processo de construção do conhecimento, dar respostas aos questionamentos formulados no início da referida pesquisa, além de se contribuir para a ampliação do debate sobre educação, currículo e ensino de História no Estado do Acre. Ao mesmo tempo em que houve contribuição com novos conhecimentos, é reconhecida a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre a temática, visto que a construção do conhecimento não se esgota.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado e Educação. **Cadernos de Orientação Curricular**: Orientações para o ensino fundamental – Caderno 1 História, Rio Branco, Acre: SEE, 2010.

_____. Secretaria de Estado e Educação. **Planejamento escolar. Compromisso com a aprendizagem.** Instituto Abaporu, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques. **O Planejamento Estratégico e a Reforma Educacional do Acre.** 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente**. In: RUÉ, Joan, ALMEIDA, Maria Isabel, ARANTES, Valéria Amorim (Org). Educação e competências: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael W**. Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990.** In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13 nº 25/26, pp. 193-221, set 1992/ago.1993

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 12.ed. Porto: Porto, 1992.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Documento introdutório. Brasília. MEC/SEF. 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara da Educação Básica. Parecer04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: CNE/CEB, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais História**. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos Anos 90:** Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CANDAU, V. M. **Reformas educacionais hoje na América Latina. In: Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CENPEC. RELATÓRIO FINAL. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos.** São Paulo, SP, agosto, 2015.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. O **trabalho docente no movimento de Reformas Educacionais no estado do Acre.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2010.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7.ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Informativo SENAC, São Paulo, SP, v. 27, n.3, p. 48-60, set./dez. 2001.

Dolz, J., & Ollagnier, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo da crise**. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães, **Caminhos da História Ensinada**. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**, 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Organizadores. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GHEDIM; FRANCO. M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J.; **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais***.* Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação**. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Vozes, 2008

GOUVEIA, Janiere Santos. **Ensino de história e suas linguagens: uma análise a partir dos currículos prescritos e moldados**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco. 2014.

HORTA, José Silvério Bahia. **Planejamento educacional**. In: TRIGUEIRO, Durmerval (org). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1998.

KRAWCZYK, Nora R; VIEIRA Vera Lúcia. **Estudos comparados nas análises sobre política educacional na América Latina**. In: KRAWCZYK, Nora R. WANDERLEY, Luiz Eduardo. (Org). América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, **O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionelle da sua criação aos dias de h**oje.In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. Saberes e competências o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, p. 103-133, 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (Org). **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2000.

LINUESA, M. C. **Elaborar o currículo: prever e representar a ação.** In: SACRISTÁN, J. G. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 226-247.

LOPES, A.C. **Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil**. In: MOREIRA, A.F.; MACEDO, E. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, 2002. p. 93-118.

_____, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth, (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos** São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação**, Nº 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

_____. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. ***Teorias De Currículo***. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Alice Casimiro, **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20. 2001

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth, **Currículo e competência**. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). Disciplinas e integração curricular :histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, p. 113-143. 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 1555 out./dez. 2014

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistências**. Tese de doutorado em educação. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP). 2010.

Maués, Olgaíses Cabral; Wonde, Calixte; Gauthier, Clermont. **Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec.** GT Formação de professores, nº 8 Anped Sul, 2004.

MAUÉS, Olgaíses. Cabral. **O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências**. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASETTO, M.T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MICHEL, M.H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2.ed.São Paulo: Atlas,2009.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORAES, MARIA C. M. **"A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, António Flávio; TADEU DA SILVA, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Orgs.), Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

NETTO, J.P **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n°25/26, set.92/ago.93., pp.146

OLIVEIRA, D. A**. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, J. F. de. **A função social da educação e da escola pública**: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação dos profissionais de História.** Tese de doutorado em História. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2003.

PACHECO, J. A**. *Currículo: Teorias e Práxis***. Porto: Porto Editora. 2001

_____, J. **A. Competências** curriculares. As práticas ocultas nos discursos das reformas. Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa: Verbo, 2001

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Editora ARTMED. Porto Alegre,1999.

_____, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Philippe. ***Ensinar:* agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução, P. Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005

_____, Philippe. ***Por que construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.** Curitiba: Editora Melo, 2010.

_____, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002

RICARDO, Elio, C. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas**. Cadernos de Pesquisas, v, 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÈ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, L. L. de C. P; DINIZ-PEREIRA, J.E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set. Dez., 2016

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. Sâo Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim**. Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.

_____, Antônio Joaquim. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2002.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas (SP): Papirus, 2010.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes,** Campinas, SP, v. 23, n. 61, p.283-301, dez. 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

TANGUY, L. **Competências e integração social na empresa**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L.(Org.). *Saberes e competências:* o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 15-24.

Tavares, José Newton Tomazzoni. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental: Os PCNs**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial**. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam

Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

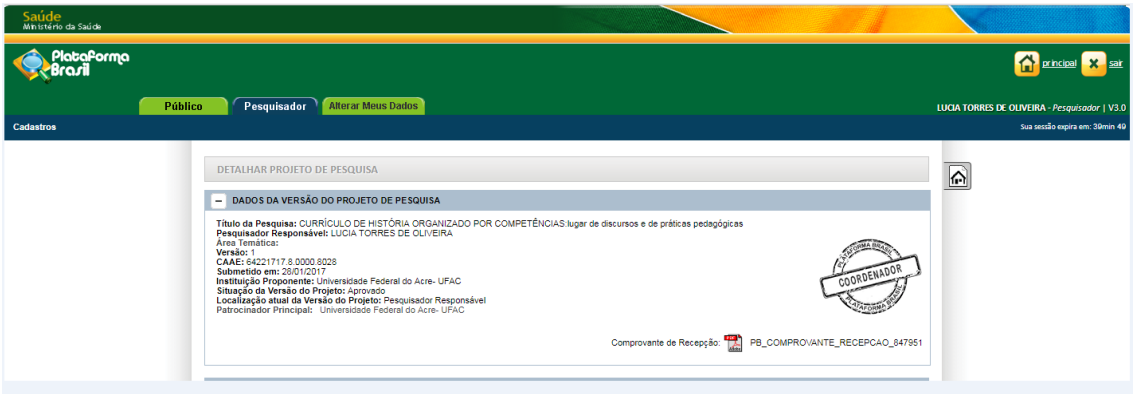
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010

ANEXOS

Anexo A



LISTA DE APRECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	LUCIA TORRES DE OLIVEIRA	1	28/01/2017	23/02/2017	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	23/02/2017 07:42:25	Parecer liberado	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	PESQUISADOR	
PO	23/02/2017 07:41:54	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	23/02/2017 07:34:56	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	23/02/2017 07:17:25	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	01/02/2017 19:33:04	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	01/02/2017 19:32:52	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	31/01/2017 13:21:02	Aceitação do PP	1	Secretária	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	28/01/2017 20:01:53	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	25/01/2017 20:07:39	Rejeição do PP	1	Secretária	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	PESQUISADOR	Sr.ª. Pesquisadora, Segue abaixo as recomendações Ver mais >>
PO	17/01/2017 23:05:54	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	

Ocorrência 1 a 10 de 13 registro(s)

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	16/01/2017 17:35:38	Rejeição do PP	1	Secretária	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	PESQUISADOR	Sr.ª. Pesquisadora, Segue abaixo as recomendações Ver mais >>
PO	04/01/2017 09:39:29	Submetido pela CONEP para avaliação do CEP	1	Assessor	CONEP	União Educacional do Norte Ltda - UNINORTE	
PO	04/01/2017 01:53:32	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	CONEP	

Ocorrência 11 a 13 de 13 registro(s)

Anexo B

ESTADO DO ACRE
Secretaria de Estado de Educação e Esporte
Diretoria de Ensino

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Rubia de Abreu Cavalcante, Diretora de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, RG 0272340, CPF 614.994.712-20, AUTORIZO Lúcia Torres de Oliveira, RG nº 136245, CPF 217252922-20, professora e aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, matrícula 20152110015, a realizar a aplicação de questionário e entrevista com professores lotados na rede estadual de ensino do município de Rio Branco, que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental e usar estes dados como fonte para a pesquisa CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: lugar de discursos e de práticas pedagógicas, que tem como objetivo primário analisar como as Orientações Curriculares implantadas para o Ensino Fundamental II, organizadas sob o modelo de competências vem sendo compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas do munícipio de Rio Branco-AC.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizar as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco-AC, 06 de dezembro de 2016

Rúbia de Abreu Cavalcante
Diretora de Ensino/ SEE
Portaria nº 433/2015

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação – MED

QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA

Nome da Pesquisa: CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco-Acre

Pesquisadora responsável: Lúcia Torres de Oliveira

Informações sobre a pesquisa: Estamos realizando um estudo sobre a implementação do currículo de História na rede estadual do município de Rio Branco. Solicitamos a sua colaboração, respondendo a algumas questões, sobre este assunto. O objetivo desta pesquisa é analisar como as Orientações Curriculares implantadas para o Ensino Fundamental II, organizadas sob o modelo de competências vem sendo compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas do município de Rio Branco-AC.

A sua participação é muito importante, pois contribuirá para a pesquisa, em relação ao tema abordado.

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Após seu consentimento, expresso através de suas indicações no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE, indique seu desejo.

( ) Aceito participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

Eixo 1 – PERFIL

PERFIL DO ENTREVISTADO

a) Nome do (a) participante _____

b) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

c) Idade: _____

d) Total de anos a trabalhar na rede estadual_____

e) Carga horária atual _____

f) Ano(s)/Série(s) em que leciona _____

2.. Qual o seu maior grau de escolaridade?

( ) Graduação

( ) Pós – Graduação

( ) Mestrado

( ) Doutorado

3. Seu vínculo Profissional é:

( ) Funcionário Público Efetivo

( ) Funcionário Público Contrato temporário

( ) Terceirizado

4. Em quantas Escolas você leciona?

( ) Uma

( ) Duas

( )Três ou mais

PERFIL DA ESCOLA

1. Nome da escola----------

2. Rede Pública a que pertence:

( ) Federal

( ) Estadual

( ) Municipal

3. Localização:

( ) Urbana

( ) Rural

4. Número de alunos por sala:

( ) Menos que 20 alunos

( ) Entre 25 e 30 alunos

( ) Entre 30 e 35 alunos

( ) Mais que 35 alunos

5. Etapa/modalidade da Educação Básica que atende:

( ) Anos inicias do ensino fundamental (1º ao 5º ano)

( ) Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º Ano)

( ) Ensino Médio

( ) EJA I (1º ao 5º ano) do ensino fundamental

( ) EJA II (6º ao 9º Ano) do ensino fundamental

( ) EJA médio

EIXO 2 - SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE HISTÓRIA ELABORADAS EM 2010 RESPONDA

Elementos de Análise	Sim	Não	Em parte	Comentário
2.1 Conheço as principais alterações metodológicas previstas.				
2.2 Para planejar minhas aulas parto das competências previstas nas OCs.				
2.3 Compreendo as competências presentes nas OCs.				
2.4 Considero-me preparado (a) para desenvolver competências nos alunos.				
2.5 O ensino por competências me leva a considerar o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno.				
2.6 As formações continuadas oferecidas pela SEE e na escola contribuem para minha compreensão sobre como funciona o ensino de história pautado no princípio do alcance de competências.				
2.7 O planejamento levando em consideração as tipologias dos conteúdos favorece a aprendizagem dos alunos.				
2.8 As atividades sugeridas nas orientações curriculares favorecem o desenvolvimento da competência em cada ano.				
2.9 O desenvolvimento de competências têm contribuído para que a disciplina de História seja realmente um instrumento de emancipação dos alunos?				
2.10 Faço uso frequente da avaliação formativa para avaliar o processo da aprendizagem e não apenas o final.				
2.11 Utilizo os diferentes instrumentos avaliativo sugeridos pelas orientações curriculares.				
2.12 No processo avaliativo considerado/acompanho o desempenho dos alunos na aprendizagem.				

EIXO 3 – SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE HISTÓRIA OU/CURRÍCULO HISTÓRIA (2009-2017)

1. O que são as orientações curriculares para o Ensino de História?
.....
.....
.....
.....

2. Quanto ao processo de construção das orientações curriculares de História:

a) Participei sugerindo conteúdos da disciplina.
c) Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
d) Trabalhava na rede estadual, mas não tomei conhecimento do processo de construção do currículo.
e) Não trabalhava na rede estadual.

3. Considero o novo Currículo de História, implementado desde 2009:
a) Adequado aos contextos de ensino e aprendizagem para a área de História
b) Inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da área de História
Justifique.....
.....
.....

4. Você já ouviu falar em ensino por competência? ( ) sim ( ) não. Em caso positivo, narre por gentileza como isso se deu.
.....
.....
.....
.....
.....

5. O que você entende por um currículo organizado por competência?
.....
.....
.....

6. Considera que o currículo de História por competência transformou seu fazer pedagógico?
( ) sim ( ) não

Justifique.....
.....
.....

7. Qual a diferença entre objetivo e competência?
.....
.....
.....
.....
....

8. Você enfrenta algum desafio na implantação do currículo organizado por competências? ( ) sim ( ) não. Em caso positivo qual?
.....
.....
.....

9. Qual a diferença entre ter competência e ter conhecimento?
.....
.....
.....
.....

10. Você poderia redigir uma competência para o ensino de História no Ensino Fundamental
.....
.....
.....

Agradecemos sua valiosa participação nesta pesquisa.

Apêndice B

FICHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Nome da Pesquisa: CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco-Acre

Pesquisadora responsável: Lúcia Torres de Oliveira

Aspectos a serem observados		**Sim**	**Em parte**	**Não**	**Observação**
1	As atividades planejadas e executadas condizem com as competências/ capacidades.				
	As atividades foram significativas (envolvimento dos alunos na realização).				
	As atividades foram diversificadas.				
	As atividades consideraram a natureza dos conteúdos (procedimentais, atitudinais, factuais e conceituais).				
2	A abordagem dada aos conteúdos demonstra domínio do professor sobre o assunto.				
3	A abordagem é feita de maneira problematizadora.				
4	A exploração do conteúdo relaciona-se com a vivência dos alunos, recorre ao que os alunos já sabem e o que deveriam aprender sobre o assunto.				
6	A sala de aula foi um ambiente propício à aprendizagem, contando com a participação ativa e com a cooperação dos alunos.				

7	Foi proporcionada oportunidade aos alunos para trabalho individual e em grupos.				
8	Foram oferecidos esclarecimentos para alunos que revelaram dificuldades de entendimento.				
9	O desenvolvimento das atividades permitiu o uso dos diferentes recursos didáticos .				
10	Houve orientação para que os alunos aprofundassem os conhecimentos através de pesquisas e estudos do que está sendo estudado.				
11	Houve análise, com o aluno, do processo por ele desenvolvido para realizar as atividades,dos erros, dos acertos e outras de outras possibilidades de realização.				

Obs: Ficha adaptada

Apêndice C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lúcia Torres de Oliveira, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, estou realizando um estudo intitulado: **CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS**: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco-Acre, que tem por objetivo analisar como as Orientações Curriculares implantadas para o Ensino Fundamental II, organizadas sob o modelo de competências vem sendo compreendidas e materializadas pelos professores de História das escolas públicas do município de Rio Branco-AC. Esta pesquisa contribuirá para que se compreenda como os professores estão trabalhando o currículo de História, bem como quais os desafios enfrentados no seu desenvolvimento no espaço escolar.

a) A população alvo é constituída por docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, lotados nas escolas da rede estadual de ensino no município de Rio Branco. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são: aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, que lecionam nas 04 (quatros) escolas do município de Rio Branco.

b) Trata-se de uma pesquisa institucional realizada pela mestranda em educação Lúcia Torres de Oliveira, orientada pelo (a) Professor Drª Tânia Mara Rezende Machado e para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

c) A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário referente a pesquisa.

d) Para tanto a Sr.ª, o Sr. deverá comparecer na Escola ..... por aproximadamente 01 (uma) hora.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, o procedimento de análise de conteúdo será praticado. Nesta análise, poderão ocorrer interpretações, que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa, podendo ocorrer possíveis desconfortos, pois, a investigadora está sob risco de cometer interpretações que não alcançam plenamente a totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa. Para evitar e/ou minimizar os riscos, serão tomadas as providências e precauções na análise dos dados coletados, uma vez que o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a) evidenciar se o ensino de História desenvolvido a partir das atuais Orientações Curriculares tem contribuído para a formação da identidade social e construção da cidadania dos educandos; b) identificar quais os desafios encontrados pelos professores na implantação das Orientações Curriculares de História no espaço escolar b) contribuir para a ampliação dos estudos no campo curricular, gerando dados para mais pesquisas sobre a temática. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado, mas os resultados do estudo poderão contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Lúcia Torres de Oliveira, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação – UFAC, telefone (68)99987 6973, e-mail ltorresac@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na Secretaria de Estado e Educação e Esporte – SEE, na Coordenação do Ensino Fundamental, localizado na Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Conj. Castelo Branco, Rio Branco - AC, 69903-420, no horário das 7h30 min às 12h00 e das 14h00 às 17h30min, para

esclarecer eventuais dúvidas que o Sr., a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da União Educacional do Norte (CEP/UNINORTE)** no endereço: BR 364, Km 02, Alameda Hungria, 200, Bairro: Jardim Europa II, CEP: 69911-900, Bloco E (subsolo), Rio Branco/AC, telefone: (68) 3302-7022, e-mail: cep.uninorte@uninorteac.com.br

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr., a Sra. não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, **para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados**.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, nem qualquer outro tipo de compensação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

l) Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

Eu,

_____,

declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado: **CURRÍCULO DE HISTÓRIA ORGANIZADO POR COMPETÊNCIAS**: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco-Acre, do qual concordei em participar de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para

interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

fl.03

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, e 3 deste TCLE como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

_____

(Assinatura do participante da pesquisa)

_____

Pesquisador

Lúcia Torres de Oliveira

Rio Branco – AC, ___ de _____ de _____