



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

ANA PAULA GIAVARA

**ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE  
HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA EDUCACIONAL  
"SÃO PAULO FAZ ESCOLA"**

MARÍLIA  
-2012-

ANA PAULA GIAVARA

**ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE  
HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA EDUCACIONAL  
"SÃO PAULO FAZ ESCOLA"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília-SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

Giavara, Ana Paula.

G436e Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo faz escola” / Ana Paula Giavara. – Marília, 2011.  
206 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

Bibliografia: f. 194-200.

Orientador: Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

1. Cultura. 2. Ensino médio. 3. Educação e Estado. 4. Escolas públicas – Assis (SP). 5. História – Estudo e ensino. 6. História – Currículos. 7. Políticas públicas. I. Título.

*CDD 379.816*

ANA PAULA GIAVARA

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE  
HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA EDUCACIONAL  
"SÃO PAULO FAZ ESCOLA"

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iraíde Marques de Freitas Barreiro  
Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP-Marília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenice Ciampi  
Pontifícia Universidade Católica PUC-SP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista UNOESTE-Presidente Prudente

À minha adorada mãe e ao meu amor, Glauco

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP que me possibilitou dedicação em tempo integral à pesquisa pela disponibilização da reserva técnica e da bolsa de estudos, auxílios com que pude desenvolver o ofício de pesquisadora e tive a oportunidade de me enriquecer intelectualmente e culturalmente por meio dos congressos e das palestras dos quais participei e das viagens que realizei.

Muitas pessoas fizeram parte deste trabalho e a cada uma delas devo um agradecimento especial: entre elas, a professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, orientadora desta dissertação, pela oportunidade de retornar à academia após alguns anos na docência, pelo incentivo constante e pela forma como, sempre ao meu lado, indicou leituras, propôs ajustes, apontou caminhos, mas também permitiu que o trabalho pudesse ser desenvolvido por mim de maneira autônoma e livre, possibilitando-me a descoberta do ritmo de minha própria caminhada. Numa verdadeira parceria, essa professora acompanhou de perto meu crescimento na ideia de estudar a implementação do novo currículo de História nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Também agradeço às professoras da banca de qualificação e defesa que me ajudaram na difícil tarefa de transpor em palavras ideias, fontes, teoria e método, quando, finalmente, ganhou forma esta versão que ora se apresenta. Particularmente, sou grata à professora Raimunda Abou Gebran, que acompanhou esta pesquisa desde seus primeiros passos, pelas considerações indispensáveis que me fizeram refletir, sobretudo, as questões de teoria e métodos seguidos na investigação e à professora Helenice Ciampi por acreditar na pesquisa, fazendo-me repensar a investigação com mais historicidade e posicionamento crítico.

Agradeço de maneira geral a todos os professores que tive durante todo o percurso de minha formação básica e, depois, acadêmica, desde a professora Rita, do 1º ano de primário, até os professores do curso de História de Assis e da pós-graduação de Marília, cujas contribuições são imensuráveis. Esta dissertação possui um pouco do que aprendi com cada desses grandes mestres, pelos quais tenho muito respeito e admiração. Devo agradecer também aos colegas professores com que lecionei, pois com muitos deles aprendi não somente o ofício, mas dividi emoções de todo tipo no cotidiano escolar.

Agradeço aos professores, gestores e secretários das escolas envolvidas nesta investigação que, mesmo em um cotidiano de trabalho bastante exaustivo, disponibilizaram

tempo e, de maneira muito gentil, falaram de suas experiências e de suas práticas pedagógicas, contribuindo não só para o desenvolvimento deste trabalho, mas para que o conhecimento, de maneira geral, pudesse avançar.

Com muito carinho, agradeço às amadas amigas de infância de Limeira, Muriel Muniz, Ana Caetano, Érika Frates de Oliveira, Flávia Guelfi e Elga Zacharias Martins que possuem lugar especial em meu coração, além, é claro, dos queridos Rafael Benvenuto Cóstola e Ellen Argolo dos tempos do COTIL. Também aos amigos que conquistei em Assis, com os quais dividi alegrias e conquistas, mas também angústias e tristezas. Uns mais antigos, outros mais contemporâneos, mas todos de grande importância em minha vida: Carolina Monteiro, Thaís Svicero, Letícia Ferreira, Amanda Giacon Parra, Alexandro Silva, Danilo Bezerra, Bruno Muneratto, Germano Esteves, Samantha Nishida, Michele Pagotto, Késia dos Anjos Rocha, Elaine Barbosa, Frederico Santiago, Carolina Pavão, Paulinho Ferruge e Érika Castelani, a qual agradeço particularmente pela entrevista piloto concedida e por me informar sobre os rumos da Educação paulista nesses anos em que estive ausente das salas de aula. Sem estes estimados amigos, com certeza, a vida seria menos doce e divertida. Obrigada por tudo!

Quero agradecer em especial ao meu irmão Eduardo Giavara que foi em minha formação pessoal e intelectual um exemplo a ser seguido, um orientador, um conselheiro, um incentivador. Cresci vendo meu irmão debruçado em livros e vencendo na vida por força de seu empenho, de seus estudos. Ao lado da minha querida cunhada, Suilei Monteiro Giavara, e das doces sobrinhas, Vitória e Ana Luísa, formou uma família admirável que, muito gentilmente, me acolheu nos anos de graduação em Assis. Tenho assim, muito amor, respeito e gratidão por eles que sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço aos meus amados pais, Maria José Vieira Giavara e Luiz Giavara pelos valores transmitidos, pela presença, pelo incentivo e, principalmente, pelas oportunidades que me deram na vida: de crescer com saúde e segurança, de brincar, de estudar, de me formar, enfim, de escolher livremente o meu próprio caminho. Recordo-me dos tempos de criança, em que, me ajudando a recortar letrinhas, minha mãe me dizia que somente por meio da educação os meus sonhos poderiam ser realizados. Então, está aí, mãe: mais um sonho por nós realizado! É nossa a conquista desse sonho do Mestrado e todas as outras que vierem

Não sei como agradecer ao meu grande amor que me acompanha na longa caminhada da vida desde os tempos da graduação, Glauco Costa de Souza. Juntos nos formamos em História em Assis, nos casamos e agora dividimos mais esta conquista que para nós tem sabor dobrado, pois o sonho de nos tornarmos mestres foi concebido e desenvolvido ao mesmo tempo, cresceu junto, foi plano compartilhado a dois, dividido verdadeiramente. Agradeço a

ele pela parceria, pelo companheirismo, pelo carinho e pelo amor que ao longo de todos esses anos só aumentam, nos fazendo superar, não só mais facilmente, mas também com mais alegria todos os obstáculos que se colocam a nossa frente. Obrigada, meu amor!

O aluno quando ele sai da casa dele, ele não sai de lá e deixa os problemas ali, ele traz todos os problemas que ele tem na casa, na comunidade. A escola não é uma ilha isolada da sociedade e todos os problemas da sociedade refletem aqui dentro, no dia-a-dia. Então, a gente tem problema de violência, a questão de tráfico de droga, isso está presente no dia-a-dia da sala de aula e junto com essa Nova Proposta, *Caderno do Aluno*, então é uma coisa bem... bem complexa mesmo.

(Professor de História, Escola B, 2011)

GIAVARA, Ana Paula. *Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo faz escola”*. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

## **RESUMO**

Na tentativa de que os sucessivos baixos desempenhos obtidos pela rede pública em recentes avaliações de rendimento escolar estaduais e nacionais fossem revertidos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP lançou, em 2008, o programa educacional *São Paulo faz escola*, cujas ações, direcionadas à uniformização educacional, incluíram a divulgação de propostas curriculares e materiais didáticos para todas as disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio públicos. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar, por meio de um estudo de caso, o processo de implantação e manutenção da proposta curricular de História para o ensino médio em duas escolas estaduais do município de Assis, tendo em vista a cultura escolar das mesmas. De maneira mais específica, a intenção foi verificar como os professores de História e os gestores escolares, Professor Coordenador - PC e Professor Coordenador Orientador de Disciplina - PCOP, foram subsidiados para trabalhar com a nova matriz curricular e com seus materiais didáticos em termos de orientações pedagógicas e técnicas. Buscou-se também verificar como e em que medida as orientações curriculares foram postas em prática pelos professores de História das escolas selecionadas, estabelecendo, dessa forma, diferenciações e/ou aproximações entre o currículo real – preativo e o oculto - interativo. Tendo a cultura escolar como categoria investigativa, percebeu-se que, mesmo em face da publicação de um currículo unificado para a rede educacional paulista, cada escola estabelece um modo particular de implementar os programas de reforma propostos pelo Estado, dada a autenticidade e singularidade de atuação dos sujeitos educacionais.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Cultura escolar; ensino médio; políticas públicas; proposta curricular; ensino de História.

GIAVARA, Ana Paula. *Between theory and practice: the application of History curriculum for high school in the educational program “São Paulo faz escola”*. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

## **ABSTRACT**

In attempt to reverse the continued underachievement in public schools in Brazil, especially in São Paulo, the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE-SP released, in 2008, the educational program *São Paulo faz escola*, which actions were oriented to standardize education, including a propagation of curricular proposals and textbooks for all subjects from primary school to high school in public institutions. Under these circumstances, the aim of this research is to analyze the installments and maintenance of History curricular proposal in high schools in two different state Assis schools in view of their culture. Being more specific, the intention was to verify how history teachers and directors, PC and PCOP, were helped to work with a new curricular matrix and its support materials considering teaching orientations and financial resources. It was also aimed to observe how and in which manners the curricular orientations were practiced by teachers from the selected schools, establishing differences and/or approaches between the actual proactive and hidden curriculum. Considering school culture as an investigative category, even publishing a standardized curriculum for São Paulo public education, each school establishes its own way to implement the state proposal, given the singularity of the education person acting.

## **KEY-WORDS**

School culture; high school; public policies; curricular proposal; History teaching.

## **RELAÇÃO DE TABELAS**

**Tabela 01:** Média das escolas estaduais de Assis no SARESP 2009. Disciplina de História. 3º série do Ensino Médio.

**Tabela 02:** Médias SARESP 2009. 3º série do Ensino Médio. Escolas A e B.

**Tabela 03:** Médias SARESP 2011. 3º série do Ensino Médio. Escolas A e B.

**Tabela 04:** Proposta Curricular de História para o Ensino Médio (2008)

**Tabela 05:** Currículo de História para o Ensino Médio (2010).

**Tabela 06:** Referências Bibliográficas do Currículo de História (2010).

**Tabela 07:** Situações de Aprendizagem para os alunos do 3ª série do Ensino Médio.

**Tabela 08:** Recursos materiais sugeridos para a disciplina de História no Ensino Médio.

**Tabela 09:** Pesquisas na disciplina de História para a 3º série do Ensino Médio.

## RELAÇÃO DE FIGURAS

**Figura 01:** Capa do *Caderno do Professor* de História. 3ª série. Volume 2.

**Figura 02:** Capa *Caderno do Aluno* de História. 3ª série. Volume 1.

**Figura 03:** *Caderno do Professor*. História. Situação de Aprendizagem 01 “Sobe e desce, compra e vende”. 3ª série. Volume 2.

**Figura 04:** Capa do *Jornal do Aluno São Paulo faz escola*. Edição Especial da Proposta Curricular. 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. 2008.

**Figura 05:** Capa da *Revista São Paulo Faz Escola*. Edição Especial da Proposta Curricular. Disciplinas de Geografia, História e Filosofia. 2008.

**Figura 06:** Situação de Aprendizagem 01 “Sobe e desce, compra e venda” do *Caderno do Aluno* de História. 3ª série. Volume 2.

**Figura 07:** Situação de Aprendizagem 04 “Nazismo e Racismo” do *Caderno do Aluno* de História. 3ª série. Volume 1.

## RELAÇÃO DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História  
APASE – Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo  
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
ATP – Assistente Técnico Pedagógico  
CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CPP – Centro do Professorado do Paulista  
DE – Diretoria de Ensino  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IAMSPE – Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual.  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes de Bases  
MEC – Ministério da Educação  
PC – Professor Coordenador  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCOP – Professor Coordenador Orientador de Disciplina  
PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)  
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1 - A cultura escolar em debate: as possíveis diferenças de implementação</b>	<b>26</b>
1.1 O estudo cultural da escola	28
1.2 Cultura escolar: perspectiva institucional	30
1.3 Cultura escolar: perspectiva histórica	33
1.4 O estudo de caso: possibilidades investigativas	40
1.5 As escolas: escolha e apresentação	42
1.5.1 Escola A	44
1.5.2 Escola B	48
1.6 As entrevistas e os sujeitos	53
1.7 O início da implementação: jornal, revista e imposição	57
1.7.1 <i>Revista do Professor e Jornal do Aluno</i> : os primeiros passos	58
1.7.2 Elaboração e implementação da nova proposta curricular: participação?	63
1.8 As observações: o que exatamente observar?	71
1.8.1 O “HTPC coletivo”: o debate morreu?	72
<b>Capítulo 2 - A conjuntura da implementação do programa educacional <i>São Paulo faz escola</i>.</b>	<b>77</b>
2.1 O neoliberalismo e atuais políticas educacionais do Estado de São Paulo	78
2.1.1 O programa educacional <i>São Paulo faz escola</i> e o neoliberalismo: uma interface	80
2.1.2 Cultura de avaliação e responsabilização: quais os impactos?	86
2.2 A LDB de 1996 e a autonomia do atual programa educacional <i>São Paulo faz escola</i> : guia ou proposta?	94
2.3 A LDB e os PCNs para o ensino médio: permanece a dualidade	102
2.3.1 O ensino médio no programa educacional <i>São Paulo faz escola</i> : para onde?	110
<b>Capítulo 3 - As intencionalidades curriculares do programa educacional <i>São Paulo faz escola</i> e a prática escolar: qual a distância?</b>	<b>117</b>
3.1 A redemocratização política e a proposta curricular de História da CENP nos anos de 1980: um “pano de fundo”	118

<b>3.2</b> O currículo de História do <i>São Paulo faz escola</i> : entre o discurso e a prática	<b>134</b>
<b>3.2.1</b> O currículo de História do <i>São Paulo faz escola</i> : concepções e ações	<b>135</b>
História Temática ou Linear?	<b>141</b>
A interdisciplinaridade em questão	<b>143</b>
Pesquisa: o termo está correto?	<b>164</b>
<b>3.2.2</b> As Situações de Aprendizagem do currículo de História do <i>São Paulo faz escola</i> : questões de conteúdo e de tempo	<b>171</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>189</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>194</b>
<b>Anexos</b>	<b>201</b>

## Introdução

Em busca de reverter os sucessivos baixos desempenhos obtidos pelos alunos da rede estadual nas recentes avaliações de rendimento escolar estaduais e nacionais,<sup>1</sup> a SEE-SP, em agosto de 2007, apontou o caminho que conduziria a Educação do Estado de São Paulo rumo à melhoria de sua qualidade. Lançado pelo ex-governador José Serra<sup>2</sup> e pela então secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro,<sup>3</sup> o plano de metas e ações *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública* anunciava mudanças estruturais abrangentes para a rede de ensino.

Para o triênio 2008-2010, objetivava-se o alcance das seguintes metas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento

---

<sup>1</sup> De acordo com a notícia publicada pela *Folha de São Paulo*, em 16/05/2008, “somente sete das 5.183 escolas estaduais paulistas possuem qualidade de ensino equivalente à média de países desenvolvidos, segundo dados da própria Secretaria da Educação. Nenhum colégio de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental atingiu o patamar. Das sete que alcançaram, duas são do Ensino Médio e cinco de 5ª a 8ª séries. O desempenho foi apontado no IDESP, apresentado ontem pela gestão José Serra (PSDB).” Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1206200841.htm>>. Acesso em: 10/05/2012.

<sup>2</sup> Governador do Estado de São Paulo de 1º de janeiro de 2007 até 2 de abril de 2010, quando renunciou ao cargo para se candidatar, pela segunda vez, à Presidência da República.

<sup>3</sup> Durante o mandato de José Serra, a SEE-SP foi coordenada, inicialmente, por Maria Lucia Vasconcelos, por Maria Helena Guimarães de Castro (julho de 2007 a abril de 2009) e por Paulo Renato de Souza (abril de 2009 a dezembro de 2010). Desde 2011, mandato governamental de Geraldo Alckmin, a Secretaria é chefiada por Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. (SÃO PAULO, 2007)

Pondo em foco, preponderantemente, a uniformização curricular nas escolas públicas e o desenvolvimento das competências leitora e escritora em todos os níveis de ensino, a SEE-SP almejava subsidiar os alunos da rede para um melhor desempenho nos exames externos. Ainda de acordo com o plano *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, ficaram previstas as seguintes ações:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever; 2. Reorganização da progressão continuada; 3. Currículo e expectativas de aprendizagem; 4. Recuperação da aprendizagem; 5. Diversificação curricular do Ensino Médio; 6. Educação de Jovens e Adultos; 7. Ensino Fundamental de 9 anos; 8. Sistemas de Avaliação; 9. Gestão dos resultados e política de incentivos; 10. Plano de obras e investimentos. (SÃO PAULO, 2007)

Mais especificamente em relação à 3ª ação, referente às mudanças previstas para “Currículo e expectativas de aprendizagem”, a SEE-SP preconizou:

1. Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007; 2. Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber; 3. Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. (SÃO PAULO, 2007)

Em execução a tais proposições, a SEE-SP, de acordo com a Resolução nº 92 de 2007 – que dispõe sobre a reorganização curricular dos ensinos fundamental e médio no Estado – iniciou, em 2008, o processo de implementação de propostas curriculares para todas as disciplinas do ensino fundamental II e médio públicos.

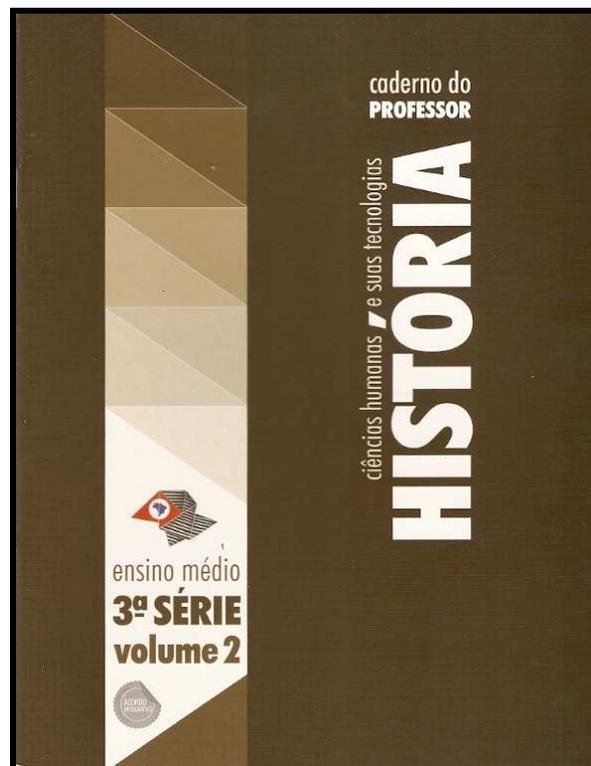
Na introdução do novo documento curricular verificam-se as intenções da SEE-SP:

Articulando conhecimento e herança pedagógicos, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que indicam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. Ao iniciar

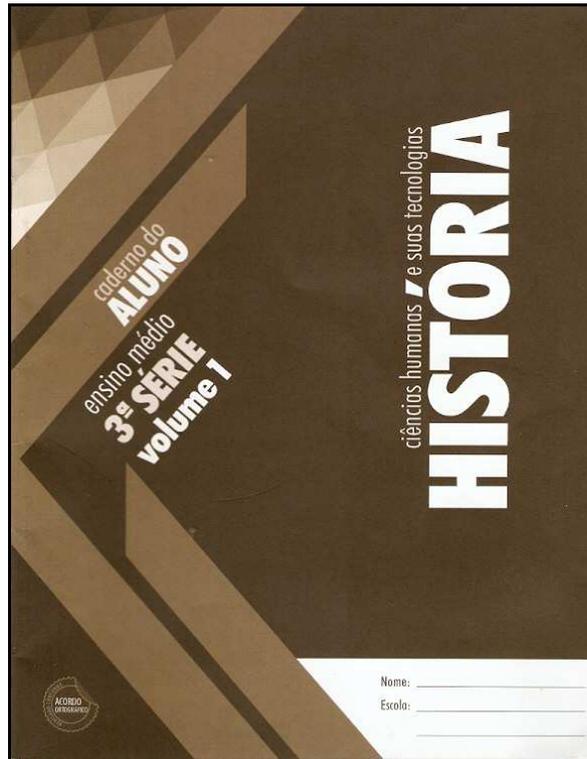
esse processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (SÃO PAULO, 2008, p.08)

Ineditamente no cenário educacional paulista, a fim de garantir essa base comum de conhecimentos, a SEE-SP distribuiu nas escolas da rede materiais didáticos próprios que contemplavam todas as disciplinas obrigatórias do currículo do Estado de São Paulo. Tratam-se dos *Cadernos do Professor* e, a partir de 2009, *Cadernos do Aluno*. Desde 2010, também foram disponibilizados *Cadernos* com orientações específicas para a EJA nos ensinos fundamental e médio. Segundo o documento curricular de 2010,

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.” (SÃO PAULO, 2010, p.08)



**Figura 01:** Capa do *Caderno do Professor* de História.  
3ª série. Volume 2.



**Figura 02:** Capa do *Caderno do Aluno* de História. 3ª série. Volume 1.

Elaborados por intelectuais escolhidos pela SEE-SP e apoiados pela CENP e pela FDE, os *Cadernos do Professor* de História são distribuídos bimestralmente às escolas e organizam-se em Situações de Aprendizagem que contemplam o conteúdo disciplinar de todo o ano letivo. O material indica aos docentes como e em quanto tempo as Situações de Aprendizagem devem ser executadas. Propõe ainda formas de sondagem e sensibilização dos alunos em relação aos assuntos a serem tratados na aula. Além disso, aponta quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas com as atividades propostas, indicando metodologias e estratégias para desenvolvê-las. Finalmente, o *Caderno* sugere formas de avaliação e recuperação acerca dos conteúdos trabalhados. A Figura 03 ajuda a melhor compreendê-lo:

**T**EMA – CRISE DE 1929 E SEUS EFEITOS MUNDIAIS

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1  
SOBE E DESCE, COMPRA E VENDE

**Resumo Geral da Situação de Aprendizagem**

A Crise dos mercados em 1929, propagada desde os Estados Unidos e sentida ao longo do mundo todo na década de 1930, é um tema importante, pois não se trata de evento único e que nunca voltou a se repetir. Compreender as crises do capitalismo e o delicado equilíbrio econômico que sustenta esse sistema como um todo são os objetivos desta

Situação de Aprendizagem. A preponderância capitalista, consolidada após a queda do socialismo soviético e a ascensão da China na economia atual (apesar do socialismo formal existente no país) também justificam a importância de compreender, de maneira simplificada, o funcionamento das rodas de negócios de uma bolsa de valores e o equilíbrio entre crescimento *versus* recessão tão presente nos chamados “países em desenvolvimento”, como o Brasil.

**Tempo previsto:** 1 aula.

**Conteúdo e temas:** Crise de 1929 e seus efeitos mundiais.

**Competências e habilidades:** analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

**Estratégias:** análise de jornais e discussões em grupo.

**Recursos necessários:** jornais, giz e lousa.

**Avaliação:** pesquisa e apresentação de resultados.

**Figura 03:** *Caderno do Professor*. História. Situação de Aprendizagem 01 “Sobe e desce, compra e vende”. 3ª série. Volume 2.

Elaborados pelos mesmos intelectuais, os *Cadernos do Aluno*, também de distribuição bimestral, à semelhança do material didático do professor, organizam-se em Situações de Aprendizagem. Esses apostilados apresentam-se como uma compilação de exercícios de natureza diversa, além de também sugerirem direcionamentos para que os alunos possam aprofundar seus conhecimentos sobre os temas trabalhados pelas Situações. Em geral, os *Cadernos do Aluno* de História do Ensino Médio trazem as Situações de Aprendizagem divididas em seções, a saber: “Leitura e Análise de Texto”, “Pesquisa Individual”, “Pesquisa em Grupos”, “Lição de Casa”, “Você sabia?”, “Para saber mais” e “Você aprendeu?” e, no final de cada Situação, “O que eu aprendi...”.

Por se tratar de um programa que não visa somente à unificação curricular, mas também propõe que uma série de ações de cunho administrativo sejam desenvolvidas na rede de ensino<sup>4</sup>, também compõem o conjunto de materiais distribuídos pela SEE-SP às escolas os *Cadernos do Gestor*. Interessa observar que a Secretaria compreende os gestores como líderes e animadores<sup>5</sup> da implementação do novo currículo nas escolas e, por esta razão,

O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a *Proposta pedagógica*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores. (SÃO PAULO, 2010, p.07-08)

No material, sugestões administrativas e pedagógicas são enviadas a PCs, PCOPs, diretores e supervisores de ensino, a fim de se conseguir, também em termos de gestão, uma postura unificada na rede. Segundo o documento curricular de 2010, “esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2010, p.07)

Vale ressaltar, ainda em caráter de introdução que, ao longo do processo de implementação dos novos currículos nas escolas da rede pública paulista, a SEE-SP lançou dois documentos curriculares para a disciplina de História, os quais apresentam basicamente a mesma formatação: o primeiro é a proposta curricular divulgada pela Secretaria paulista em 2008<sup>6</sup> e o segundo é uma nova versão da proposta feita pela Secretaria após “supostos” diálogos estabelecidos com os profissionais da rede no intuito de melhorar o 1º documento. Tal versão veio a se chamar currículo do Estado de São Paulo<sup>7</sup> e encontra-se em vigor, sem

<sup>4</sup> De acordo com o Decreto nº 57.462 de 2011, a SEE-SP criou, por exemplo, a função de “Gerente de Organização Escolar”, cujo objetivo principal é desonerar o trabalho dos gestores (professores coordenadores e diretores) de tarefas burocrático/administrativas.

<sup>5</sup> Importa observar que o termo “animador” só é utilizado pela SEE-SP no primeiro documento curricular divulgado, ou seja, na proposta curricular de 2008. Devido às críticas sofridas, nos demais documentos curriculares, o termo foi abandonado.

<sup>6</sup> SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

<sup>7</sup> SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

mais alterações, desde 2010. Quando necessárias, diferenças e semelhanças entre os dois documentos serão apresentadas ao longo da dissertação.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir de algumas inquietações advindas dos questionamentos desta pesquisadora enquanto professora de História no período de implantação das novas propostas curriculares e de seus materiais didáticos nas escolas da rede pública paulista. Nesse contexto, primeiramente a intenção era compreender como se processou a implantação do novo currículo de História que, desde sua homologação, provocou muitos questionamentos, tanto entre os “sujeitos educacionais”<sup>8</sup> envolvidos em sua execução, quanto entre os intelectuais ligados à educação, mais especificamente à História enquanto disciplina escolar.

A escolha por analisar a disciplina de História no ensino médio deveu-se, significativamente, à percepção de que o poder público brasileiro sempre compreendeu as disciplinas escolares, entre elas a História, de maneira nitidamente pragmática e funcional, utilizando-as no sentido de favorecer o desenvolvimento da produção capitalista. Nessa perspectiva, as disciplinas, preponderantemente, as do ensino médio, deveriam ser responsáveis por garantir que os jovens em formação adquirissem competências e habilidades que os subsidiassem no mundo das atividades produtivas. No entanto, questiona-se: em que medida pode-se atribuir funcionalidade ao saber histórico escolar?

O ensino médio também necessita análises mais particularizadas, pois, ao longo de sua trajetória no Brasil, atendeu a uma concepção educacional elitista e excludente. Neste percurso, as discussões acerca deste nível de ensino contemplaram a dualidade de seus objetivos: propedêutico ou profissional? De acordo com interesses econômicos e com as pretensões políticas dos grupos dominantes em determinadas épocas, valorizava-se ora a profissionalização, ora o caráter propedêutico (Magalhães, 2006). Assim, interessa observar a forma como o programa *São Paulo faz escola* tem lidado com esta problemática.

Mediante a adoção da cultura escolar como subsídio teórico e do estudo de caso como método de pesquisa, definiu-se como objetivo deste trabalho compreender e analisar o processo de implementação do novo currículo de História para o ensino médio em duas escolas públicas do município de Assis - SP, tendo em vista a cultura escolar das mesmas. Vale ressaltar que a escolha das unidades de ensino pesquisadas pautou-se pelo desempenho das escolas estaduais de Assis, em 2009, no SARESP, mais designadamente, em relação aos conhecimentos históricos aferidos entre os alunos do 3ª série do ensino médio. Desse modo,

---

<sup>8</sup> Compreende-se nesta pesquisa os sujeitos educacionais como corpo docente e gestão escolar.

designou-se como “escola A” a instituição representante de desempenhos elevados e “escola B” a instituição com baixos desempenhos neste sistema de avaliação.

Realizada por intermédio de entrevistas, observações do cotidiano da reforma e análise documental de fontes oficiais, esta investigação analisa as atuações práticas dos sujeitos educacionais, no sentido de compreender como diferentes escolas, inseridas em conjunturas práticas e culturais distintas, fazem a leitura e desenvolvem o plano de reforma proposto pelo Estado. De maneira mais específica, objetivou-se verificar como os professores de História e os gestores escolares, PC e PCOP,<sup>9</sup> foram subsidiados para trabalhar com a nova matriz curricular e com seus materiais didáticos – em termos de apoio pedagógico e recursos materiais. Buscou-se examinar ainda como e em que medida as orientações curriculares da SEE-SP foram postas em prática pelos professores de História das escolas selecionadas, estabelecendo diferenciações e/ou aproximações entre o currículo real, preativo, e o currículo oculto, interativo.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, são fontes de interesse os documentos produzidos pela SEE-SP em relação à reforma curricular, tais como: documentos curriculares de História de 2008 e 2010, *Cadernos do Professor*, *Cadernos do Aluno*, informações contidas no site oficial da Secretaria e resoluções e decretos por ela produzidos. Esses documentos, compreendidos como oficiais, serão utilizados para identificar e analisar o discurso da SEE-SP em relação à implementação do novo currículo de História no Ensino Médio. Para investigar, por outro lado, a prática dessa implementação, outras fontes de informação serão utilizadas.

Desse modo, para efetivar tais objetivos relacionados à capacitação docente para manusear esta nova matriz curricular e seus materiais didáticos, serão utilizadas as transcrições dos depoimentos dos sujeitos educacionais, bem como as observações desempenhadas no cotidiano da reforma, mais especificamente, no “HTPC coletivo”<sup>10</sup> da disciplina de História realizado pela DE Regional de Assis em 2011. Para saber por fim, as relações existentes entre o currículo preativo e o currículo interativo, optou-se pela utilização de amostras dos *Cadernos do Aluno* de História, dos diários de classe e das transcrições dos depoimentos dos sujeitos educacionais.

---

<sup>9</sup> Desde de 2008, as funções de PC e PCOP são ocupadas por professores que passaram por concurso e entrevista. O PC é avaliado pelos gerentes (diretores) da escola e o PCOP pelos supervisores de ensino da DE. As escolas que possuem seis classes ou mais de Ensino Médio têm direito a um PC próprio deste nível de ensino.

<sup>10</sup> Atualmente, na rede de ensino paulista o termo HTPC foi substituído por ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, pois houve redução no tempo trabalho que antes era de 60 minutos e agora é de 50 minutos, ou seja, uma hora aula.

Importa observar, entretanto, que os diários de classe são documentos de registro e, por esta razão, podem estar distantes das verdadeiras ações desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, as informações recolhidas nesse material não foram simplesmente tomadas como retratos transparentes do que dos acontecimentos nas aulas de História das escolas selecionadas, ao contrário e de acordo com o procedimento da “triangulação” dos dados coletados na pesquisa, tais informações foram sempre relativizadas, correlacionadas, questionadas e, quando possível, validadas por meio de outras fontes de informação. (SARMENTO, 2003)

Os diários de classe dos professores de História das escolas selecionadas foram recolhidos, mais precisamente o diário da 3ª série do ensino médio escolhida como a série em que seria aprofundada a investigação sobre o currículo de História. Interessa ainda apontar as dificuldades em recolher informações neste tipo de documento, pois em ambos os casos os diários continham, majoritariamente, apenas os temas trabalhados pelo professor, sem apresentar os caminhos teóricos e metodológicos seguidos. Além disso, existem lacunas em determinados dias, o que dificulta, por um lado, a sistematização dos dados e, por outro, a aferição do currículo interativo. Nesse sentido, apenas algumas informações puderam ser recolhidas em tais materiais.

Por sua vez, os *Cadernos do Aluno* de História recolhidos como amostra do que foi desempenhado nas aulas de História do 3ª série do ensino médio só foram disponibilizados pela professora de História da escola A, ao final do ano letivo de 2011. Tratam-se do conjunto de *Cadernos* dos quatro bimestres de uma aluna selecionada pela própria professora. Já o professor da escola B, não apresentou os *Cadernos*, tampouco os diários de classe solicitados na pesquisa, sendo que os últimos só foram apresentados pela PC em 2012.

De acordo com o emprego do estudo de caso como procedimento metodológico e com a adoção da cultura escolar como paradigma investigativo, a forma de apreciação de todos os dados coletados atenderá às proposições de uma análise qualitativa. Este tipo de investigação é uma alternativa, principalmente, por permitir extrair da situação investigada dados que não poderiam ser observados mediante a adoção de apenas um procedimento de coleta. (GONZAGA, 2006)

Assim, haverá possibilidade de efetuar “exames cruzados” sobre as informações colhidas, o que permitirá validá-las ou não. Sarmiento (2003, p.157) identifica este tipo de análise como “triangulação” que, segundo seus apontamentos,

[...] operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação. Esta se torna especialmente importante no estudo de caso, dado que só assim se impede que a unilateridade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor á realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento de informações permite, desse modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorra a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a excepção que é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma.

Dessa forma, pretende-se identificar e analisar a forma como as escolas selecionadas puseram ou não em prática o novo currículo de História. Convém salientar que a triangulação não se configura como um recurso de investigação estanque, ou seja, não precisa necessariamente confrontar informações do discurso e da prática, tampouco carece de três vértices para existir. Ao contrário, ela pode mesmo se processar dentro do próprio discurso oficial, já que as intencionalidades do currículo divulgado pela SEE-SP podem, por exemplo, ser contestadas pelas propostas de atividades contidas nos materiais didáticos do programa. Da mesma forma, os discursos que remetem à prática podem ou não estar em sintonia.

Nesse sentido, buscou-se estruturar a dissertação de modo que o leitor pudesse desde o primeiro capítulo observar as relações existentes entre as intencionalidades do programa *São Paulo faz escola* e as experiências vivenciadas pelos sujeitos durante a implementação do novo currículo de História. Em posse de tais informações, o texto foi construído com a intenção de sempre confrontar o discurso oficial da SEE-SP aos relatos da experiência prática de professores e gestores, mostrando os significados que estes sujeitos atribuem não somente às proposições curriculares, mas, de maneira geral, às ações do *São Paulo faz escola* entre os anos de 2008 a 2011.

Desse modo, o primeiro capítulo, *A cultura escolar em debate: as possíveis diferenças de implementação*, aborda as possibilidades de investigação oferecidas pelo emprego da cultura escolar como subsídio teórico e do estudo de caso como procedimento metodológico, além de apontar os norteadores da escolha das escolas e dos sujeitos educacionais envolvidos na pesquisa. Estes serão apresentados conjuntamente aos primeiros passos da implantação da proposta curricular, em 2008, na intenção de aprofundar o debate sobre a participação da rede de ensino no processo de construção da proposta curricular e analisar a forma como os

sujeitos educacionais foram subsidiados pela SEE-SP para o trabalho com os novos currículos e seus materiais didáticos.

No segundo capítulo, *O neoliberalismo e atuais políticas educacionais do Estado de São Paulo*, é abordada a problemática referente à inserção do Brasil no contexto econômico neoliberal a partir dos anos 1990, período em que as reformas educacionais promovidas pela SEE-SP, salvo suas peculiaridades, foram conduzidas segundo a lógica do mercado, compreendido na contemporaneidade como “[...] eixo das relações sociais e, portanto, o motor da organização social. Essa lógica das relações sociais permite que as pessoas cooperem entre si, tendo como única motivação, seu interesse pessoal” (Bianchetti, 2001, p.87). Vale retomar tal conjuntura para que suas interferências possam ser identificadas e analisadas nas atuais políticas educacionais do Estado de São Paulo. A partir dessa discussão serão tratados os assuntos referentes à autonomia docente após a padronização curricular promovida pelo *São Paulo faz escola* e ao ensino médio que, de acordo com suas particularidades, necessita de abordagem própria e pormenorizada.

De acordo com pressupostos teóricos e metodológicos empregados, o terceiro capítulo, *As intencionalidades curriculares do programa educacional São Paulo faz escola e prática escolar: qual a distância?*, discute a dinâmica de implementação do currículo de História pela CENP no Estado de São Paulo, entre os anos de 1986 a 1992, para subsidiar a análise do atual currículo de História do *São Paulo faz escola*. Tendo em vista duas dimensões curriculares, a discursiva e a prática, serão apresentadas algumas questões relativas aos fundamentos e métodos seguidos pela nova matriz curricular, por seus materiais didáticos e, por fim, pelos professores.

De acordo com os procedimentos teóricos adotados nesta pesquisa, é recusada a ideia de “engessamento” docente frente à divulgação de matrizes curriculares e materiais didáticos apostilados, pelo contrário, caminha-se no sentido de compreender a escola como detentora de uma cultura que é institucional - ou seja, comum a todas as escolas - e também própria e autêntica, devido à ação individual dos sujeitos educacionais no contexto. Assim, deve-se compreender que a implementação do novo currículo de História pode ter tomado rumos diferentes nas mais de cinco mil escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Dessa forma, é possível afirmar que a uniformização do ensino pretendida pela SEE-SP não foi executada como foi preconizada, ao invés disso, tal processo obedece ao ritmo de cada escola, de cada sala, de cada professor.

## **Capítulo 01**

### **A cultura escolar em debate: as possíveis diferenças de implementação**

Diante das tensões observadas nas duas últimas décadas no cenário educacional, as investigações mudaram suas trajetórias, já que as análises “macrossociológicas” não deram respostas satisfatórias aos problemas, oferecendo apenas resultados genéricos dificilmente aplicáveis às distintas realidades de cada instituição de ensino. Era necessário, portanto, “[...] mudar, simultaneamente, de escala e de método”. Assim, foi abandonada a perspectiva sistêmica de trabalho e as investigações direcionaram-se para a “unidade de produção”, no caso, a escola, que passou a se constituir como um campo profícuo para pesquisas que objetivavam examinar as dificuldades emergidas. (CANÁRIO, 1996, p.130-131)

De acordo com essas proposições, em que são valorizadas as práticas cotidianas escolares para detecção de problemas concernentes ao sistema educativo, o “estudo de caso”, recurso metodológico utilizado nesta investigação, ganha importância, pois mediante seus procedimentos – entrevista, observação e análise documental – não somente é possível oferecer novas perspectivas investigativas sobre um fenômeno ainda sem contornos temporais e conclusões delimitadas, mas também conferir plasticidade aos resultados da pesquisa, que poderão ser aplicáveis a cada realidade em particular. (SARMENTO, 2003)

Canário (1996, p.135) diz que a adoção de tal procedimento, frente às análises macrossociológicas, deve ser compreendida como “[...] a escolha da estratégia metodológica

entendida como a mais adequada, para construir e interrogar determinados objetos e obter respostas pertinentes para determinado tipo de questões”. Além disso, ela ainda possibilita a promoção de uma efetiva comunicação entre os resultados das pesquisas teóricas e a sociedade, conferindo, assim, “pertinência” às análises desempenhadas no cenário educacional. Para o autor,

Se as ciências da educação, nomeadamente aos estudos que têm como objetivo a escola, não forem capazes de construir uma maneira original de se relacionarem com o campo social das práticas educativas, e de utilizar essa relação para colocar problemas originais, muito dificilmente conseguirão ultrapassar o estatuto de meros prolongamentos das matrizes disciplinares que lhe são preexistentes. (CANÁRIO, 1996, p.137)

De acordo esta vertente, as pesquisas e as práticas escolares passam a se relacionar, abandonando paradigmas em que ficariam relegadas à escola as prescrições provenientes do campo teórico. O que se oferece, portanto, são modelos investigativos em que o contexto prático seja valorizado em suas singularidades e não somente tenha como função de implementar mudanças exógenas. Ao passo em que são postas em execução essas interlocuções no processo de produção do conhecimento, é, imediatamente, recusada a ideia de transferência unidirecional do campo teórico em direção ao *prático*. (Id. Ibid.)

Na mesma medida em que há uma valorização das práticas escolares, a escola é apresentada não apenas como objeto de estudo – constituído após transformação do objeto social<sup>11</sup> –, mas, de acordo com uma nova ótica, também como “sujeito de estudo”, dado o desempenho dos “atores” educacionais na produção do conhecimento e na valorização da atmosfera prática. Em síntese, “esta perspectiva da escola como ‘sujeito’ remete para a questão central da implicação dos atores sociais na produção do conhecimento, e simultaneamente na produção de ‘sentido’, relativamente às suas próprias ações.” (Id. Ibid.; p.139)

Em linhas gerais, compreende-se o universo escolar como multidimensional e, por isso, ávido por investigações que contemplem sua complexidade e vislumbrem as inúmeras possibilidades que ele, enquanto objeto e sujeito, apresenta aos pesquisadores empenhados em

---

<sup>11</sup> Primeiramente, é necessário compreender que a escola é, por um lado, “objeto social” e, por outro, “objeto científico”. Trata-se da forma como são observados os objetos por seus investigadores que constroem sua visão de acordo com os desígnios de sua análise e com o contexto social em que se inserem, transformando os objetos sociais em objetos científicos. Há uma nítida distinção entre “[...] aquilo que é da ordem do mundo material, concreto, do mundo tal qual é percebido, e do mundo conceitualmente construído pela nossa mente num contexto social, que permite superar a ilusão de que seria possível aceder de forma direta ao real ‘enquanto tal’. O acesso ao real implica, pelo contrário, um processo de construção dos objetos de estudo.” (CANÁRIO, 1995, p.126)

desvendar os problemas e propor-lhes soluções. Assim, inicia-se uma “[...] reformulação da agenda de investigação”, o que propicia a emergência de “[...] novas formas de ‘ver’ a realidade escolar, criando um ‘ponto de entrada’ novo que possibilita reconfigurar temas ou áreas mais clássicas”. (CANÁRIO, 1996, p.141)

Para tanto, são apresentadas neste capítulo as possibilidades de investigação oferecidas pelo emprego da cultura escolar como subsídio teórico, com o objetivo de compreender a escola e as disciplinas sob duas perspectivas: como reprodutoras de um caráter institucional historicamente constituído e como produtoras de aspectos culturais próprios, provenientes das atuações práticas de seus sujeitos (Silva Jr. e Ferretti, 2004). Procura-se ainda demonstrar como a adoção do procedimento metodológico “estudo de caso” pode contribuir para a identificação e análise das práticas escolares ante as diretrizes da reforma curricular e apontar os norteadores da escolha das escolas e dos sujeitos educacionais envolvidos na pesquisa. Estes serão apresentados conjuntamente aos primeiros passos da implantação da proposta curricular, em 2008. Com isso intenciona-se aprofundar a discussão sobre a participação da rede de ensino no processo de construção da proposta curricular e analisar a forma como os sujeitos educacionais foram subsidiados pela SEE-SP para o trabalho com os novos currículos e seus materiais didáticos.

### **1.1 O estudo cultural da escola**

Primeiramente, é necessário posicionar este trabalho em uma vertente cultural de investigação que confere destaque à análise da prática dos sujeitos educacionais, compreendidos como agentes de um processo em que às instituições escolares são atribuídas unicidade e singularidade de atuação. De acordo com esta perspectiva, a escola é vista como “cultura”, uma das seis possibilidades oferecidas por Costa (2003) em seu delineamento de proposições teórico-investigativas para estudos que tenham como objetivo compreender as questões contemporâneas que perpassam o universo escolar e suas relações com os sistemas educativos.

Os quadros de investigação propostos pelo autor pressupõem que a escola também possa ser vista - dependendo das características que apresenta e do ponto de vista empregado pelo pesquisador - como “empresa”, como “burocracia”, como “democracia”, como “arena política” ou como “anarquia”. Assim, a escolha da perspectiva cultural não pode ser compreendida como a única possibilidade investigativa, mas como a vertente mais adequada

para o desenvolvimento do trabalho proposto. É indispensável notar que, de acordo com suas características, o universo escolar contemporâneo pode ser aproximado, em maior ou menor proporção, aos outros quadros teóricos esboçados por Costa (2003). Contudo, o que se propõe é a consideração da “escola como cultura”, porque essa perspectiva de análise vai ao encontro da compreensão de que cada unidade escolar possui singularidades e autenticidades advindas das diferentes atuações dos sujeitos. Segundo as colocações de Costa (Ibid.; p.109),

A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias (a escola é uma mini-sociedade). [...] em termos de investigação, os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se majoritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento.

Dessa forma, compreende-se que, mesmo com a pretensão de uma reforma uniformizadora, pode haver diferenças de implementação entre as unidades educacionais.

Apenas algumas escolas apresentam o que se denomina “cultura forte”, conceito referente a um partilhamento de valores e identidades entre os sujeitos que atuam em determinada instituição. Segundo as proposições de Costa (Ibid.; p.109), “[...] a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura forte* entre seus membros (identidades e valores partilhados)”.

Esse partilhamento de valores e identidades confere às escolas a possibilidade de sucesso em seus empreendimentos, pois, em algumas ocasiões, a assimilação de valores e identidades entre os sujeitos pode sobrepor-se aos possíveis obstáculos provenientes das mudanças preconizadas pelos órgãos da reforma, bem como dar-lhes “[...] uma flexibilidade para responder de forma inovadora às mudanças ambientais.” (Id. Ibid; p.113). Esse sucesso, por sua vez, pode ou não estar relacionado ao cumprimento efetivo das diretrizes propostas pelo poder público, pois é independente dele.

Em linhas gerais, esta investigação caminha em direção à análise cultural da escola para a identificação de seus problemas e para a possível proposição de soluções para as adversidades encontradas. Mediante uma investigação de sua prática, são valorizados “[...] as dimensões informais da organização escolar, os aspectos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua ação [...]”, pois se percebe que as instituições “[...] mais do que estruturas, são culturas e a cultura que dá sentido à vida”. (Id. Ibid; p.132-3)

Antes disso, será feita uma explanação mais pontual acerca das diferentes possibilidades investigativas provenientes da adoção da cultura como categoria de análise, a começar por um detalhamento que reporta à perspectiva institucional como paradigma, seguido das expectativas de pesquisa proporcionadas pela utilização de uma ótica histórica para a compreensão da “cultura escolar”.

## **1.2 Cultura escolar: perspectiva institucional**

Nesta etapa de desenvolvimento teórico, a análise da obra de Silva Jr. e Ferretti (2004) traz considerações profícuas para esta pesquisa, pois eles reiteram a assertiva de que a escola é local privilegiado para investigar as reformas propostas pelo Estado para os sistemas educativos, com destaque para a análise da reação dos sujeitos educacionais frente às diretrizes dessas reestruturações.

Surge a partir dessa proposição, o interesse por investigações relacionadas à prática escolar, pois se observa que os planos de reforma podem ser efetuados de maneiras distintas no cotidiano de cada instituição. Nesse sentido, a análise voltada às atuações dos sujeitos educacionais busca compreender o descompasso existente entre as orientações dos documentos oficiais e as implementações realizadas por cada escola. Para os autores acima citados,

[...] é necessário considerar que as reformas, tal como propostas no âmbito do Estado, não se realizam necessariamente de acordo com o espírito que as anima, pela simples razão de que sua implementação se dá em instituições historicamente constituídas, das quais a escola, para nossos interesses é a principal. (Id. Ibid.; p.44)

Esse excerto, além de anunciar as divergências existentes entre as orientações e a prática escolar, também é elucidativo de uma ideia constante no trabalho desses autores de que a escola é um espaço de produção, quando se consideram suas prática e sua cultura e, por outro lado, de reprodução, quando em suas atuações é apreciada a influência de uma cultura institucional, historicamente constituída a partir da escolarização dos saberes.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> No contexto da passagem do modo de produção feudal para o capitalista, mais precisamente durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna na Europa ocidental, as “primeiras aprendizagens” eram executadas tanto em ambientes “escolares” quanto “não escolares” e se processavam de acordo com a aplicabilidade dos conhecimentos ensinados para vida profissional dos que desejassem adquiri-los. Para Hébrard (1990, p.66), o

Partindo das asserções de Locke (1991), considera-se a escola como institucional, pois, nascida na época moderna, é derivada do Estado, instituição maior edificada pelos homens durante o processo de transição do estado natural para a vida em sociedade, cujo objetivo seria preservar os direitos civis. Nesse percurso, os homens transferem para o Estado o poder de controlar a vida social e este, por sua vez, cria instituições que o auxiliariam nessa tarefa. Assim, surgem a escola e outras instituições que passam a servir para a “[...] construção, regulação e consolidação do pacto social” estabelecido entre o Estado e os homens. (SILVA Jr.; FERRETTI, p.55)

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida primeiramente como subordinada ao seu caráter institucional de regulação social, o que lhe confere características comuns a outras instituições de mesma natureza. Qualquer que seja a escola, seu curso como instituição deve ser avaliado, pois “[...] mesmo uma escola, ainda que privada, é uma instituição escolar. Sua organização, seus conteúdos, etc., são institucionais, por mais flexíveis que sejam.” (Id. Ibid.; p.55)

Uma atitude institucional – constituída ao longo da trajetória histórica de incorporação de elementos políticos, econômicos, sociais e culturais ao seu sentido primordial regulatório – rege as escolas, conferindo-lhes identidades particulares e influenciando a prática de seus sujeitos, em um processo de combinação, um “amálgama”. Dessa maneira,

O institucional, a organização e a cultura imbricam-se na construção histórica da instituição escolar orientados pelos objetivos historicamente produzidos para ela. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que se amalgamaram por meio de seus sucessivos processos de organização, tributários da cultura escolar que aí se constituiu. Este amálgama é potência em cada momento da prática escolar e influenciará tanto as apropriações, quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para construir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas. (Id. Ibid.; p.57)

---

conceito “primeiras aprendizagens” refere-se à trilogia “ler-escrever-contar”, habilidades tidas como “[...] os preâmbulos de uma instrução baseada na prática regular dos manuais escolares, na utilização diária do caderno e numa bateria de exercícios (cópia, ditado, análise gramatical, problemas de aritmética, redação)”. Ao final da Idade Média na Europa ocidental, são os grupos que compunham a burguesia urbana os primeiros interessados na aquisição dos saberes relacionados às técnicas de leitura e escrita, já que para eles era importante a manutenção de seus interesses comerciais, o que requiritava domínio de certas habilidades que lhes confeririam poderes e acessos. Primeiramente, estes segmentos apropriaram-se, de maneira “não-escolarizada”, de saberes até então restrito ao clero. Mais tarde e, gradualmente, essas práticas tenderam a ser escolarizadas e as “culturas profissionais” reconfiguraram-se em “cultura escolar” da burguesia urbana. (HÉBRARD, 1990; HILSDORF, 2006)

Logo, as ações de cada unidade, embora regidas por orientações únicas, podem ser distintas, pois não há garantias de que as normas preceituadas nos documentos serão cumpridas tal qual foram propostas, uma vez cada escola e cada sujeito processam de modo particular o entendimento e a apropriação do caráter institucional. Silva Jr. e Ferretti (Ibid.; p.58) complementam:

[...] as diretrizes não se reproduzem concretamente tal qual são enunciadas e propostas ou mesmo impostas no plano superestrutural. A organização da esfera educacional e de cada instituição escolar é única, mesmo que ela mantenha relações de identidade com outras instituições da mesma natureza. As especificidades, bem como as identidades que são produzidas conforme o institucional, são culturalmente apreendidas pelos construtores da instituição escolar em sua cotidianidade. Em acréscimo, a cultura escolar é a materialização da densidade histórica da escola que se faz na prática escolar, que é, por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única. O que nos impõe assumir a assertiva de que a escola não é multicultural, ainda que se apresente numa primeira aproximação como tal, e tem sua cultura específica produzida pela sua história também específica.

De acordo com a perspectiva da especificidade da cultura escolar, estes autores ampliam as expectativas de investigação, pois compreendem que uma maior atenção deve ser conferida à atuação dos sujeitos educacionais, já que suas experiências culturais e pessoais promovem o dinamismo do sistema escolar. Pontua-se, inclusive, que as relações estabelecidas entre o institucional e a atuação desses sujeitos, dentro de sua complexidade, devem ser compreendidas como a “cultura organizativa” da escola. Como asseguram,

[...] a vida institucional resulta das relações que entre si estabelecessem os sujeitos dela participam, as quais são dinâmicas. Os atores da trama cotidiana escolar são seres sociais e agem com base em sua esfera biológica de existência, mas predominantemente segundo sua história de vida, que se materializa em sua cultura pessoal. Em outros termos, embora a organização cultive a expectativa de que tais sujeitos não deixem suas preocupações pessoais, suas visões de mundo, emoções, interferirem nas atividades profissionais, não é isso o que ocorre, posto que sua cultura pessoal também se materializa em uma de suas práticas em qualquer âmbito. [...]. Ao conjunto dessas relações os autores denominam “cultura organizativa” entendendo-a como complementar á estrutural, fruto das relações que se desenvolvem dos conflitos e contradições das culturas individuais. (Id. Ibid.; p.62)

Postos estes esclarecimentos acerca da cultura institucional da escola, há a necessidade de um maior aprofundamento em relação ao valor que deve ser atribuído ao fato de se considerar a instituição como detentora de uma cultura escolar autêntica, feita por ela e para

ela. Nesse sentido, não se pode prescindir das colocações de historiadores da educação, os quais reforçam a especificidade dos “produtos” da escola, compreendidos como manifestações próprias desse universo.

### 1.3 Cultura escolar: perspectiva histórica

Também é relevante estabelecer um debate teórico acerca do conceito de “cultura escolar”, adotado como perspectiva teórica conveniente para o desenvolvimento desta pesquisa. O campo a ser utilizado é o da História das Disciplinas Escolares, que, sobretudo a partir da década de 1990, procurou investigar os conteúdos e as práticas escolares no intuito de compreender a crise contemporânea da educação. Para Bittencourt (2003, p.12),

Tornava-se premente repensar a escola e seu ensino uma vez que essa instituição, organizada pelas e para as elites burguesas, era totalmente ineficiente para atender a pluralidade de sujeitos provenientes de outros setores sociais, heterogêneos no ponto de vista econômico, social, étnico e cultural.

Nesse sentido, com o auxílio de autores da historiografia francesa tais como André Chervel (1991), Jean-Claude Forquin (1993) e Dominique Julia (2001), busca-se demonstrar, por um lado, a consideração do fator institucional presente na perspectiva histórica de análise da cultura escolar – de maneira a complementar as colocações de Silva Jr. e Ferretti (2004) – e, por outro, identificar as possíveis diferenciações entre as propostas dos documentos curriculares oficiais e a prática escolar de implementação. Para tanto, será estabelecida uma explanação acerca das disciplinas escolares e da seleção curricular das escolas, entendidas como produtos próprios e constituintes da cultura de cada instituição.

No contexto da inserção de novos referenciais teóricos e da utilização de novas fontes para a interpretação do universo escolar, frutos das ideias propagadas na Escola dos *Annales*,<sup>13</sup> há nas proposições dos historiadores da Educação uma

---

<sup>13</sup> Na década de 1930, erguendo-se contra a dominação da “escola positiva”, uma nova tendência para a História escolar e acadêmica foi veiculada pela revista francesa *Les Annales*. Esta inovação forneceu possibilidades para que os historiadores pudessem, paulatinamente, ampliar a noção de fonte para o trabalho histórico e considerar não apenas os assuntos políticos de uma sociedade, mas também as questões econômicas, religiosas e culturais. Nas palavras de Bourdê e Martin (1983, p. 119), “A corrente inovadora despreza o acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas. [...]”. Nos anos de 1950 e

[...] aproximação com outros campos de investigação e, em especial com a historiografia que, então, estabelecia novos temas e novos objetos, sob o referencial de uma história social que se vincula aos conceitos antropológicos de cultura. (BITTENCOURT, 2003, p.13)

Em face das proposições de novos temas e abordagens, Chervel (1991), ao utilizar o conceito “cultura escolar”, interessa-se pela constituição dos saberes na escola; Julia (2001) valoriza a análise das práticas cotidianas no ambiente escolar e, em consonância com esses autores, porém mais atento à análise dos currículos frente à crise educacional contemporânea, Forquin (1993) compreende como indissociáveis os campos da história da educação e da cultura.

Procura-se enfatizar a existência de ligações inerentes entre ambiente escolar e sociedade, entretanto elas não devem ser compreendidas como uma via de mão única, antes, destaca-se a necessidade de uma interpretação que associe essas esferas, pela compreensão de que uma é influenciada pela outra em um processo de correlações intrínsecas e complexas.

Primeiramente, coloca-se a interpretação do conceito de “cultura escolar” nas palavras de Forquin (1993) que, influenciado pelo pensamento de Chervel (1977), Vincent (1980) e Perrenoud (1984), confirma, a partir da época moderna, a emergência de uma

[...] “cultura escolar” original repousando sobre os saberes, hábitos, critérios de excelência, sistema de valores típicos e na qual não é possível ver o decalque puro e simples de uma “cultura dominante” preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de se constituir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis. Reconhecer esta especificidade da “cultura escolar” não equivale pois a separar os “sistemas de pensamento” subjacentes aos “sistemas de ensino” dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade uma e indivisa. (FORQUIN, 1993, p.17-18)

Julia (Op. cit., p.10) complementa tal perspectiva ao observar que tal conceito deve ser compreendido tendo em vista que é

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização).

---

1960, os colaboradores de *Annales* desbravam os terrenos da geografia histórica, da história econômica; nos anos 1970, abrem o domínio da história das mentalidades.”

Relacionado à cultura escolar, que pressupõe que os produtos escolares sejam considerados criações da e para a instituição, utiliza-se o conceito “disciplina escolar”<sup>14</sup> para exemplificar como são concebidas e gestadas pelas escolas essas produções e para identificar a maneira como elas acrescentam mais elementos à cultura institucional. Compreende-se, finalmente, como são processadas as trocas entre aquilo que é próprio da prática cotidiana das escolas e o que pertence à sociedade que as acolhe.

Em análise mais particular, Chervel (1991) propõe outra forma de análise ante a consideração das disciplinas como “vulgarização dos saberes de referência” ou como “facilitação” dos processos cognitivos. Sugere, portanto, que maior autonomia analítica deve ser conferida às disciplinas escolares, vistas como criações históricas das instituições. Cabe às disciplinas a função particular de transformar os ensinamentos em aprendizagens, processo em que diferenciações são conferidas ao que se denomina “saber culto” e “saber ensinado”.

Dessa maneira, não se pode compreender a escola como local de inércia, de hábitos rotineiros e de transmissão direta do conhecimento externo a ela. Por outro lado, é necessário atentar para o sentido contrário, em que a escola cumpre duas tarefas: a de ser influenciada e a de também influenciar a sociedade em que se insere e, assim, ela “[...] forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola”. (Id. Ibid.; p.69)

Frente à duplicidade da tarefa escolar, a análise minuciosa da história das disciplinas, tidas como criações espontâneas e originais da escola, pode revelar não somente informações significativas sobre a história da educação, mas também sobre as realidades cultural e social externas às instituições, devido à influência que a cultura escolar exerce na sociedade.

Trata-se da capacidade que a escola possui de edificar uma cultura particular mediante a “confeção” de seus produtos e, desse modo, negar os esquemas explicativos que a compreendem como receptáculo de saberes externos. Chervel (Ibid.; p.68-9) pontua a indispensabilidade do estudo da constituição das disciplinas como produtos da e para a escola. Para ele, tal análise evidencia:

---

<sup>14</sup> Remonta às primeiras décadas do século XX a utilização do termo “disciplina escolar” para designar o que hoje se compreende como os conteúdos selecionados (dentro de um saber de referência) a serem transmitidos às novas gerações. A princípio, o conceito atendia ao sentido singular de disciplinar a mente, como uma *gimnasia intelectual*, designando tão somente a repressão das condutas que poderiam desequilibrar a ordem estabelecida nas instituições de ensino. Somente após a primeira guerra mundial, houve necessidade de compreensão do termo em seu sentido plural, posta a evolução da sociedade que passou a exigir a diferenciação entre disciplinas literárias e científicas. Assim, o termo passou a designar as diferentes matérias do ensino escolar, abandonando a unilateralidade inicial. (CHERVEL, 1991)

[...] el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela recluida en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. (CHERVEL, 1991, p.68-9)

Ao complementar esse debate, Julia (2001, p.33) afirma que as disciplinas escolares “[...] não são nenhuma vulgarização, nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”. Por outro lado, são “[...] inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’, e constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.”

Também Julia (Ibid.; p.12) argumenta no sentido de refutar a noção de uma “escola toda poderosa”, incólume ao que se processa em seu exterior, “onde nada separa intenções de resultados”. Tal noção, própria das formulações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na década de 1970 (por referência), concebe a escola como mecanismo reprodutor de desigualdades sociais. Para esses autores, cujo intuito era desvendar os fatores que suscitavam a crise educacional da época, a escola era vista como “[...] meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, veiculando, sem alterações, aquilo que era externo a ela. Segundo a perspectiva de Faria Filho, (et al., 2004, p.144) esse tipo de análise “[...] identificava intenção com resultados.”

Em sentido contrário a essa perspectiva, Julia (Op. cit.) nega a “cultura escolar como isolamento” ao demonstrar que as teorias que agem nesse sentido tendem a ser unilaterais e excessivamente externalistas, pois desprezam as resistências e as tensões das instituições, a prática docente e a constituição das disciplinas escolares. Ademais, em consonância com as proposições de Chervel (1991), Julia (Op. cit.) também percebe que a escola, mais especificamente a “cultura escolar”, é influenciada pela sociedade que a acolhe e, mais do que isso, que ela difunde externamente características e “produtos” arraigados em sua prática, próprios de seu contexto. Assim,

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, Op. cit., p.11)

De maneira geral, Julia (Op. cit., p.13) valoriza ações que têm como objetivo o estudo minucioso e articulado da constituição das disciplinas escolares, o que, de acordo com suas

hipóteses, pode gerar resultados profícuos que complementariam o trabalho dos intelectuais de 1970 na análise das escolas e dos sistemas educativos contemporâneos. Preocupada em compreender a prática dos sujeitos educacionais, este tipo de análise busca:

[...] identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Por outro lado, mas não distante, Forquin (1993), na tentativa de compreender a crise educacional observada desde a década de 1960, concentra-se em estabelecer uma discussão que suscite a questão funcional dos currículos escolares, indagando-se, preponderantemente, sobre a seleção curricular empreendida pelas escolas, na qual alguns elementos são privilegiados e outros fadados ao esquecimento. Este autor considera esta escolha curricular como produção própria da e para a escola, e, por esta razão, constituinte de sua cultura.

Denominado “transposição cultural da educação”, tal processo, executado por meio de “dispositivos de vulgarização” e influenciado pelas necessidades – econômicas, sociais e políticas – da sociedade que o processa, deve ser analisado a partir da perspectiva de que a cultura significa “[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.” (Id. Ibid.; p.12)

Para este autor, o problema educacional contemporâneo – cujas características são a instabilidade dos programas escolares e o instrumentalismo dos currículos – localiza-se no fato de não mais serem claramente identificados os conteúdos que serão contemplados no processo de transmissão cultural, principalmente devido aos impactos causados pelo advento da modernidade. Trata-se da incerteza presente nas instituições em relação ao que deve ser transmitido, como se os saberes historicamente perpetuados não tivessem mais funcionalidade no mundo atual. (Id. Ibid.)

Para responder a tais questionamentos, mais uma vez sublinha-se a necessidade de examinar a prática dos sujeitos educacionais, tida como elemento que confere autenticidade à cultura institucional. Forquin (Ibid.), influenciado pelas reflexões sobre a constituição das disciplinas, acredita que, além de atentar-se para o contexto externo que rege a escola, é preciso debater os temas referentes ao seu cotidiano, deixando evidente que são indissociáveis

os campos da educação e da cultura, concluindo que a análise mais densa de um dos campos, leva ao aprofundamento analítico do outro, já que a educação seleciona na cultura “humana” aquilo que será transmitido às novas gerações e, dessa forma, classifica o que deve ser perpetuado e abandonado nos currículos. Nas palavras desse autor:

[...] pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua [...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p.14)

Assim, durante esse processo de transposição didática, são estampadas na sociedade marcas próprias do universo escolar e, por isso, compreende-se que,

[...] se o imperativo da “transposição didática” impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar” *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades [...], sustentando assim com as outras dinâmicas culturais [...] relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos simples do reflexo ou de “repetição de tarefas”. (Id. *Ibid.*; p.14)

De acordo a reciprocidade existente entre a sociedade e a escola, a crise referenciada pelo autor é fomentada quando o processo de transposição cultural é abalado pela modernidade que confere aos currículos imediatismo e instrumentalismo, o que, por sua vez, entra em desacordo com aquilo que até então era selecionado pelas instituições em suas composições curriculares.

Em linhas gerais, a solução vislumbrada por Forquin (*Ibid.*; p.169) está relacionada ao caráter de universalidade dos currículos, cuja disposição atenderia concomitantemente tanto às necessidades essenciais para expectativas e conjunturas específicas quanto àquilo que se considera parte da cultura humana universal. Segundo seus apontamentos,

A ideia essencial que parece poder ser defendida à luz dos elementos de informação e de reflexão antes evocados é a de uma “oferta cultural escolar”

original, uma “oferta de cultura” que de um lado não pode ser independente de uma “demanda cultural social” (a menos que se faça da escola um mundo à parte, uma instituição esotérica e abstrata que se condenaria rapidamente a ser apenas uma fortaleza inútil ou uma voz clamando no deserto), mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses. Sabe-se que certas pedagogias ditas “novas” têm fortemente insistido na necessidade de uma coerência, de uma congruência, entre o ensino e a vida, entre a oferta educacional e (a oferta escolar de conhecimento e de significações didaticamente finalizadas e organizadas) e a demanda cultural subjetiva (a demanda da parte dos que aprendem informações e orientações capazes de se inscrever em sua experiência de vida).

A adoção de tais critérios na mediação cultural mecânica faria findar, por exemplo, o que se denomina “estrangeiros” e “desenraizados” sociais, concebidos em processos de ensino-aprendizagem que contemplam apenas aspectos da cultura de grupos particulares da sociedade. Assim, defende-se a elaboração de propostas curriculares que contemplem tanto as demandas de formação humanitária e social quanto a transmissão de saberes para a resolução das incógnitas contemporâneas. (Id. Ibid.)

De acordo com as orientações trazidas por esse debate, salienta-se que a análise das questões educacionais contemporâneas requer, por um lado, a percepção de que as disciplinas e os currículos escolares variam segundo as esferas econômicas, políticas, ideológicas e pedagógicas de uma sociedade; por outro, que devem ser consideradas as particularidades de cada instituição. Com isso, há a percepção das relações de “transferência cultural” entre escola e sociedade.

Finalmente, sublinha-se a necessidade de examinar o funcionamento interno da escola, pois, como aponta Faria Filho (et al., 2004), ao analisar os motivos da ineficácia nas reformas educativas, é no interior das salas de aulas onde é mais bem verificado o “[...] destino das políticas públicas”. Em concordância com as disposições trazidas pela discussão circunscrita ao conceito de “cultura escolar”, compreende-se, por fim, e isto é fundamental para esta pesquisa, que diferentes escolas podem fazer leituras distintas das orientações trazidas pelos documentos de uma reforma, devido às diferentes formas de implementação empregadas, dado o caráter individual da cultura de cada instituição.

#### 1.4 O estudo de caso: possibilidades investigativas

De acordo com os objetivos delineados para este trabalho, o recurso metodológico escolhido foi o “estudo de caso”, sobretudo por se tratar de uma “situação particular” em tramitação, e por esse motivo, com necessidade de um olhar específico sobre suas interfaces. (Sarmiento, 2003) Com esta adoção, vislumbra-se a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de caráter singular, cujos resultados terão a plasticidade necessária para responder às questões levantadas.

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular [...], o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17)

Assim, defende-se o emprego do “estudo de caso” quando a intenção é analisar um acontecimento especial, um “[...] fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Sarmiento, 2003, p.137), ou quando a investigação direciona-se para “[...] indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou contextos [...]” (Id. Ibid.; p.138). Parece evidente, então, que o estudo de questões que envolvem a escola, como a implementação de um novo currículo – processo ainda em tramitação – requer tal procedimento.

Destaca-se que o estudo de caso desenvolvido nesta investigação assume uma perspectiva etnográfica, dada a valorização da voz dos sujeitos educacionais como forma de produzir conhecimento acerca da implementação do novo currículo de História para o ensino médio paulista. Gusmão (2004, p.26) define as características de pesquisas de campo com viés etnográfico:

O foco está na experiência pessoal, nas situações, na identificação dos conceitos relevantes, na visão dos envolvidos. A observação detalhada, o levantamento de hipóteses, a análise e interpretação constituem as etapas de um trabalho que tenciona registrar criações e representações do professor. Do mesmo que o olhar dos etnógrafos fixou, de modo mais ou menos parcial, cenas, hábitos e imaginário de diferentes culturas (como as indígenas), tornando-se valiosa fonte de pesquisa para a posteridade, a pesquisa etnográfica, aplicada à educação, permite o registro da imagem do professor, um dado que pode escapar às discussões teóricas.”

De acordo com uma vertente sócio-cultural de investigação e com os princípios da etnografia, o centro desta pesquisa foi verificar os significados que os sujeitos educacionais – professores, PC e PCOP – atribuíram à reforma curricular proposta pela SEE-SP. Assim, os depoimentos dos sujeitos foram utilizados não somente para responder a questões de interesse, mas também para direcionar o olhar do pesquisador sobre outras questões não contempladas inicialmente, para levantar outras hipóteses e, até mesmo para concluir ideias. De acordo com as proposições metodológicas do estudo de caso, é possível que alguns elementos sejam acrescentados ou retirados, dependendo do valor que ganham ou perdem no decorrer da investigação. (SARMENTO, 2003)

Tendo em vista tais propósitos, busca-se atribuir papel relevante aos sujeitos educacionais responsáveis pelo desenvolvimento nas escolas A e B do novo currículo de História, pois é, sobretudo, por meio de seus depoimentos que a o currículo interativo, oculto, poderá ser identificado e analisado. Nesse sentido, alcança-se uma identificação de aspectos mais profundos e subjetivos de seu contexto de trabalho e de suas dimensões existenciais, simbólicas e culturais de atuação na conjuntura da reforma. Logo, as possibilidades investigativas oferecidas pelo campo da etnografia são relevantes na medida que:

A etnografia impõe, deste modo, uma *orientação* do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares. (Id. Ibid.; p.152)

Consideradas as particularidades de tempo e espaço desta pesquisa, realizada em duas escolas do município de Assis, Lüdke e André (1986) ressaltam que os estudos de caso podem possibilitar o desenvolvimento das “generalizações naturalísticas”, referentes à identificação sentida por parte da comunidade escolar em relação aos resultados apresentados pelas pesquisas, além de “generalizações profissionais ou acadêmicas”, nas quais poderão ser reconhecidas bases comuns entre diferentes estudos de caso que se ativeram a distintos contextos.

### 1.5 As escolas: escolha e apresentação

A escolha dos estabelecimentos pesquisados pautou-se no desempenho obtido por ambas as instituições estaduais de Assis no SARESP em 2009, mais designadamente, em relação aos conhecimentos históricos aferidos entre os alunos do 3ª série do ensino médio. Neste ano, tanto o ensino fundamental quanto o médio foram avaliados pela primeira vez nesta disciplina. Assim, pretendeu-se com esta escolha, compreender as diferentes realidades e culturas existentes nas escolas do município de Assis que obtiveram o maior e o menor desempenho no referido exame.

Mediante a análise dos boletins de rendimento disponibilizados pela SEE-SP<sup>15</sup> para as três escolas com maior e com menor desempenho na disciplina de História (Tabela 01) no ensino médio, foram selecionadas as duas escolas públicas estaduais de Assis que são o alvo desta pesquisa.

	SARESP – 2009	
	Nº de alunos	Médias
Escola A	177	302,6
Escola B	36	302,5
Escola C	97	284,1
Escola D	24	254,0
Escola E	85	249,4
Escola F	27	236,1
Município – Escolas Estaduais	800	277,7
DE Regional de Assis	2.187	276,2
Rede Estadual	326.916	273,2
Estado (inclui rede privada)	338.320	Não consta.

**Tabela 01:** Média das escolas estaduais de Assis no SARESP 2009. Disciplina de História. 3º série do ensino médio.

Inicialmente, a intenção foi pesquisar as escolas A e F, respectivamente com o maior (302,6) e com o menor (236,1) desempenhos, entretanto, no intuito de manter a imparcialidade desta investigação, foi descartada a opção pela escola A, pois, entre os anos de 2006 a 2010, esta pesquisadora manteve um vínculo como professora de História na referida unidade escolar. Posteriormente, os gestores da escola F optaram por não participar deste trabalho, sob a justificativa de que a escola passava por um momento muito delicado e de

<sup>15</sup> Disponível em [http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1\\_Resultados\\_Gerais\\_Rede\\_Estadual.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1_Resultados_Gerais_Rede_Estadual.pdf). Visita em 23/08/2010 e 15/05/2012.

“mal-estar” devido aos baixos desempenhos obtidos no SARESP em 2009, o que, além de demandar uma reestruturação pedagógica e administrativa, também criava um momento pouco propício à recepção de pesquisadores na unidade.

De acordo com estas premissas, as escolas B (302,5) e E (249,4) foram selecionadas e, respectivamente, passaram a ser identificadas neste trabalho como “escola A”, representante de desempenhos elevados no SARESP, e “escola B”, representante de baixos desempenhos.

Convém salientar, entretanto, que, em 2009, a implementação das novas matrizes curriculares e dos materiais didáticos ainda era embrionária no Estado de São Paulo, por isso não é possível ter certeza se a forma como o currículo e os *Cadernos* foram, ou não, implementados influenciou o desempenho das escolas A e B já em 2009. Posto o recente processo de implementação naquele contexto, para que se tenha uma visão mais detalhada sobre as escolas pesquisadas serão apresentadas tabelas com os respectivos desempenhos gerais delas em 2009 e 2011.

	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
<b>Rede Estadual</b>	274,6	269,4	276,9	273,2
<b>DE Regional de Assis</b>	276,2	271,3	278,9	276,2
<b>Município – Escolas Estaduais</b>	279,3	269,2	278,5	277,7
<b>Escola A</b>	308,4	290,6	302,7	302,5
<b>Escola B</b>	254,6	249,0	253,2	249,4

**Tabela 02:** Médias SARESP 2009. 3º série do ensino médio. Escolas A e B.

	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
<b>Rede Estadual</b>	265,7	269,7	275,5	274,4
<b>DE Regional de Assis</b>	269,2	271,2	281,9	276,9
<b>Município – Escolas Estaduais</b>	272,0	272,9	282,3	279,7
<b>Escola A</b>	300,8	295,7	306,6	299,2
<b>Escola B</b>	254,0	263,5	261,2	265,6

**Tabela 03:** Médias SARESP 2011. 3º série do ensino médio. Escolas A e B.

Pelos dados apresentados na Tabela 02, é possível perceber que na 3ª série do ensino médio a escola A tem médias muito superiores a de todas as outras três instâncias em todas as disciplinas aferidas; já a escola B, em sentido oposto, possui as menores, sobretudo, na disciplina de História.

De acordo com a Tabela 03 pode-se perceber que a Escola A, em História, caiu em desempenho de 302,5 para 299,2 em 2011, enquanto a escola B vislumbrou um expressivo aumento nesta disciplina, subindo de 249,4 para 265,6 em 2011. Entretanto, em relação às

médias da Rede, da DE e do município de Assis, a situação não se alterou e, por isso, a escola A foi mantida como representante do desempenho elevado em História e a escola B do baixo.

Parte-se, portanto, para uma descrição mais detalhada das escolas selecionadas, contando não somente com dados colhidos nas instituições, mas também com as concepções que os sujeitos têm sobre o local onde trabalham. Nesse sentido, pode ser esboçado um perfil mais próximo do contexto real destas instituições, de tal forma que se atinja sua dinâmica, suas particularidades, enfim, sua cultura, elemento primordial desta pesquisa.

### 1.5.1 Escola A

Fundada em 1992, a princípio de 1º grau, a escola A localiza-se em um bairro periférico da cidade de Assis e atende, principalmente, alunos provenientes de um conjunto habitacional da CHDU do Estado de São Paulo. O depoimento da professora coordenadora desta instituição apresenta algumas particularidades de seu contexto:

[...] eu acho que a escola tá bem localizada. É uma comunidade pacífica. Nós não temos aqui na escola problema de vandalismo. Acho que os problemas aqui são todos contornáveis. Eu acho que é uma clientela boa, é uma clientela que a gente procura manter um relacionamento um pouco mais assíduo. Não é fácil, por que todo mundo é muito ocupado, mas eu vejo assim: eles reconhecem o valor da escola, a escola é muito procurada. Por conta disso, de ter um pessoal assim, eu acho que o grande diferencial é este, é ter um grupo que se mantém há mais tempo na escola. A rotatividade existe, mas ela não é tão grande [...].

Trata-se, portanto, de uma instituição recente e relativamente pequena, já que sua estrutura física conta apenas com 08 salas de aula, 16 professores efetivos e, atualmente, 15 temporários. Contudo, estas 08 salas atendem, nos períodos matutino e vespertino, 13 salas de ensino fundamental e 03 de ensino médio, não funcionando, entretanto, no período noturno, extinto em agosto de 2010 por falta de demanda de alunos. Por possuir apenas 03 salas de ensino médio, a escola conta com apenas um PC<sup>16</sup> que cuida das questões pedagógicas em ambos os níveis de ensino. Vale ressaltar que esta instituição possui uma biblioteca

---

<sup>16</sup> De acordo com as novas proposições administrativas do *São Paulo faz escola*, desde 2008, a SEE-SP criou duas funções de coordenação na escola. Para as escolas que possuem seis salas de ensino médio ou mais, um PC fica responsável por este nível de ensino e outro pelo ensino fundamental.

coordenada por dois professores readaptados, além de uma sala de informática do programa *Acessa Escola*,<sup>17</sup> não conta, entretanto, com laboratório de Ciências.

Em entrevista, tanto a professora coordenadora quanto a professora de História informaram que a escola A necessitaria de mais espaço físico para comportar classes de ensino médio, já que o número de salas não é compatível com a quantidade de alunos que ela teria neste nível de ensino. Isso significa que, se a escola possui, por exemplo, dois 9º anos ao final de um ano letivo, apenas uma sala de 1ª série do ensino médio poderá ser formada no próximo ano. Desse modo, os alunos remanescentes são obrigados a procurar outras instituições para cursar o ensino médio.

Por esta razão, segundo a professora coordenadora, a escola A faz uma espécie de “seleção”, ao final de cada ano letivo, para compor a classe de 1ª série do ensino médio do próximo ano, obedecendo aos seguintes critérios:

[...] a gente faz um questionário, pergunta onde... em primeiro lugar, onde que ele gostaria de estudar, se ele gostaria de permanecer na escola, ou se ele já pretendia ir pra outra escola, se ele pretende estudar à noite ou durante o dia. E aí a gente vai avaliar endereço, por que não tem... de alguma... alguém sempre sai chateado na história.

É possível perceber que as notas obtidas pelos alunos dos 9º anos não são relevantes na hora de “selecionar” os que permanecerão, tampouco existe qualquer forma de avaliá-los com finalidade de exclusão. Por outro lado, segundo a professora de História, os critérios para que os estudantes tenham prioridade para continuar na escola são os seguintes: “[...] respeitar as regras da escola, é o respeito mútuo, respeito aos professores, é ser um aluno interessado. Não adianta ter 8, 9 e ser um líder negativo ou ser aquele aluno que não consegue conviver em grupo, você entendeu?”

De acordo com as observações da professora de História e da PC, a demanda de alunos que querem permanecer ou entrar na instituição de ensino é bastante significativa, de tal modo que há uma espécie de lista de espera com os nomes dos alunos que desejam se matricular. Em seu depoimento a coordenadora afirmou que a procura não se limita aos estudantes do bairro, por isso a existência de

---

<sup>17</sup> Por meio da Resolução nº 37 de 2008, a SEE-SP criou o programa *Acessa Escola*. Sob a coordenação da FDE, seu objetivo é “[...]promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio das salas do Acessa escola, alunos da rede estadual podem participar de cursos online e oficinas propostas pelas instituições de ensino, garantindo assim sua evolução e aprendizado em plataformas digitais.”. Disponível em: <<http://acessaescola.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 09/06/2012.

[...] uma lista de espera aí de quase quarenta alunos, quer dizer, os nossos ensinamentos são todos sobrecarregados e as outras salas também. Como eu falei pra você lá no começo: a escola é muito procurada, é muito procurada. Assim tem pai que, às vezes, quer trazer de outro lugar, do 6º ano... “\_Não, eu pago vã, mas eu quero que ele venha aqui.”

Quando questionadas sobre o porquê desta expressiva procura pela escola A, tanto a professora de História quanto a PC revelaram que nos últimos tempos, devido à incisiva divulgação dos desempenhos obtidos em avaliações de larga escala estaduais e nacionais – sobretudo as avaliações do SARESP que geram o IDESP –, a escola A ganhou mais notoriedade no bairro onde está localizada ou mesmo nos outros. A primeira delas fala em “fortalecimento” desta instituição:

A minha irmã na circular, a menina dela tá aqui no nosso terceiro colégio e ela disse que... duas senhoras conversando... que ela mora aqui também na vila: “\_Nossa, olha, a escola A é a melhor escola da região!” Defendendo a escola. “\_Melhor escola daqui de Assis. Não tem mais nem pra Escola X<sup>18</sup>, entendeu?” Por que antes das avaliações que eram publicadas, muitos pais daqueles alunos que eram destaque queriam levar para a escola X. Nós tivemos isso já... uns pais não, outros não. Mas, por ser escola pequena, eles não acreditavam inicialmente muito no nosso trabalho. Quando começou essa avaliação, isso aí fortaleceu, por que a gente passa, a gente trabalha: “\_Olha, a classe... a escola conseguiu.”

A compreensão de que os desempenhos obtidos pelos alunos em recentes avaliações de larga escala resultaram em fortalecimento e notoriedade para a escola e para seus sujeitos é ratificada pela professora coordenadora, para quem a publicação desses elevados índices de rendimento possibilitou à instituição “fazer um nome”.

Eu acho que é pela relativa tranquilidade que a escola tem. A escola conseguiu fazer um nome, de uma escola que trabalha sério, de professores que estão preocupados com os alunos, de escola que não aceita muita coisa, sabe, de não permitir coisas, muitas coisas. A gente tem uma série de problemas, mas eles não são ignorados. Então, a escola conseqüentemente acaba atingindo nas avaliações externas um número bom. Se você comparar com as outras escolas e isso a mídia anuncia, propaga e aí vem aquele monte de gente. Filhos de pessoas que estão em escolas particulares, eles querem colocá-los aqui. Quando eles querem tirar da escola particular, eles querem trazer para cá: “\_Não, porque aqui é uma escola tranquila, porque aqui os alunos...” Assim, existe um acompanhamento mais próximo com aluno. Até por que a escola é uma escola pequena, eu acredito que seja em torno disso, dos resultados da escola.

---

<sup>18</sup> Escola A da Tabela 01 com melhor rendimento em História no SARESP/2009.

Esse relato indica a existência de uma identidade comum na escola, mais especificamente uma identidade do grupo de professores, que fica evidente pela expressão “[...] a escola conseguiu fazer um nome, uma escola que trabalha sério, de professores que estão preocupados com os alunos”. O mesmo pode ser notado pela forma como a PC e a professora expressam suas experiências e opiniões, sempre buscando utilizar pronomes que remetem ao conjunto de professores como, por exemplo, “nós”, “nosso”, “a gente”. Com isso, percebe-se a existência de um consenso, de uma unidade, enfim, de uma identidade partilhada. A professora coordenadora fala, especialmente, do grupo:

[...] nós temos problemas como todas as outras escolas. Alguns problemas, às vezes, de relacionamento entre as pessoas, mas eu acho que o diferencial é isso: a gente consegue conservar um grupo que, por mais que venham outras pessoas, a maioria delas acaba se familiarizando com a postura da escola.

Da mesma forma, a professora de História fala desse conjunto e, mais que isso, fala em nome dele, de suas convicções acerca dos desígnios da escola pública e do posicionamento frente às dificuldades que surgem na instituição.

[...] nós temos um grupo de professores efetivos e isso é muito importante. Nós acreditamos na escola pública, nós acreditamos que a escola pública pode ser boa e nós sempre trabalhamos nesse sentido. Tem um problema com um aluno em uma disciplina, nós, todo mundo analisa aquele aluno, todo mundo analisa: “\_O que nós vamos fazer pra melhorar?” Nem sempre a gente consegue, mas a gente tenta. E nós só não fazemos mais e não conseguimos mais coisas, por que a carga horária nossa é extenuante.

Para a PCOP de História da cidade de Assis, a existência dessa identidade partilhada, de um trabalho sendo desenvolvido por um grupo é determinante, inclusive, para os desempenhos dos alunos em exames como o SARESP. De acordo com seu depoimento, para conseguir resultados satisfatórios, é necessário que as escolas possuam

[...] um conjunto, é ser um trabalho em conjunto de todas as disciplinas, por que é aquilo que eu coloquei: só leitura e escrita (não bastam), ele tem que saber trabalhar com o conteúdo na sua disciplina específica. É um trabalho em conjunto e se ele não tiver um conhecimento de todas as habilidades que são exigidas lá no SARESP, que eu já relacionei algumas – que é relacionar e identificar, é ter uma série de habilidades – se ele não tiver desenvolvendo aquilo em todas as disciplinas, ele não vai conseguir, ele não dá conta de nenhuma. Não é dizer que um falhou, todo mundo falhou. Acho que tem que ter uma consciência que todos falharam. Teve menos? Todos falharam, não é só a História.

Essa forma de compreensão vai ao encontro do que propôs Costa (2003) acerca de instituições que detêm o que ele chama de “cultura forte”, ou seja, partilhamento de valores entre os sujeitos educacionais, pois a existência dessa identidade partilhada confere às instituições de ensino maior possibilidade de reagir com sucesso às proposições do poder público, inclusive em situações de reforma curricular, uma vez que a identidade do grupo pode se sobressair aos possíveis obstáculos.

As proposições do autor materializam-se frente aos resultados da escola A nos exames do SARESP em 2009 e em 2011 (Tabela 02 e 03), pois, em ambos os anos, a instituição alcançou desempenhos bastante elevados em relação ao município de Assis, à DE Regional e à Rede Estadual no que se relaciona à 3ª série do ensino médio. Mais especificamente os resultados de 2011 mostram que a instituição pode ter respondido com sucesso à reforma curricular proposta pelo Estado de São Paulo, já que a média de desempenho, em relação a 2009, manteve-se, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa que vislumbrou uma perda expressiva de 308,4 em 2009 para 300,8 em 2011.

### **1.5.2 Escola B**

Mais antiga que a escola A, a escola B, fundada em 1976, localiza-se em um bairro periférico da cidade de Assis e possui em sua estrutura física 09 salas de aula que comportam, nos períodos matutino, vespertino e noturno, 12 salas de ensino fundamental e 07 de ensino médio. Por atender uma demanda de alunos maior que a escola A, a escola B possui, atualmente, 38 professores efetivos e 11 temporários. Como possui 07 salas de ensino médio, conta com dois professores coordenadores, cada um responsável por um nível de ensino. Não há laboratório de Ciências, mas há uma biblioteca, também coordenada por professores readaptados, já a sala de informática do programa *Acessa Escola* encontra-se provisoriamente instalada em uma sala de aula. Em sua entrevista, o professor de História da escola B revela o contexto vivenciado pela instituição:

Olha, essa escola está localizada no Jardim X, é um bairro periférico em relação ao centro da cidade e têm outros bairros próximos, a vila Y, o Jardim Z, se não me engano o nome aqui. Em relação ao público que frequenta essa escola, nós temos alunos carentes do ponto de vista social e carentes do ponto de vista também afetivo. Assim, eu percebo que a maioria deles vem de uma família que a estrutura familiar não é uma estrutura organizada, com uma série de problemas sociais. São famílias pobres, então a gente percebe

que o público que frequenta é um público bem carente, com algumas exceções. Tanto é que a gente tem vários alunos que recebem bolsa família – esses auxílios do governo federal –, participam de projetos da prefeitura... Então, o público aqui, se fosse definir por classe social, eu diria que a maioria é da classe D e E, alguns da classe C também.

De acordo com o olhar deste professor, a escola B enfrenta problemas relacionados, sobretudo, à condição social dos alunos, devido ao elevado número de estudantes, tanto do ensino fundamental quanto médio, que dependem de auxílios sociais disponibilizados pelo governo federal. Adentrando a estrutura familiar dos estudantes, a professora coordenadora confirma a realidade descrita pelo professor e acrescenta outras particularidades da escola B que ajudam a delinear seu perfil:

[...] nós estamos localizados num lugar onde nós somos vizinhos de um bairro muito difícil, como existem outros na cidade. Aqui na escola a gente recebe alunos da Vila X e bairros adjacentes. A realidade dos nossos alunos é muito dura, eles têm pais que trabalham, que saem cedo e só voltam à noite. A maior parte deles (pais) tem esse tipo de serviço, são serviços temporários. A maior parte está desempregada. Tem um número muito grande, um número maior que existe dentro de Assis, de alunos que têm auxílio de bolsas, bolsa família, bolsa... é... gás, bolsa... todos esses tipos de bolsa de projeto de apoio. Nossa escola tem um número muito elevado de famílias que participam de ajuda social. E tenho muitos alunos que os pais foram embora, que simplesmente abandonaram. Pais que eu nunca tinha visto em outro lugar que... as mães abandonam os filhos. Então eu tenho um número muito grande de alunos que moram só com o pai, sabe, só com o pai. Então ali eles vivem com o pai, são meninas, são meninos que vivem com o pai. Eu tenho vários casos assim, ou vivem com avós que já não dão conta mais, por conta da idade avançada, de tomar conta de um adolescente. Então, muitos dos nossos alunos, vêm pra escola por conta própria, por que eles querem, não por que têm um apoio, uma ajuda da família em casa, sabe, e isso eles buscam na escola, aqui na escola é a casa deles. Eu tenho aluno que vem pra escola, principalmente no período da tarde, sem fazer nenhuma refeição, a primeira refeição que ele faz é aqui, sabe... E aí, nesse meio, que é uma grande maioria, eu tenho uma minoria que tem também uma família estabilizada, que o pai é um funcionário público, ou que o pai tem algum... determinado tipo de comércio. Então existe essa mistura, sabe, mas a grande maioria são alunos carentes, oriundos de famílias desestruturadas, que não têm serviço fixo e não têm limites. Então, por ser uma escola pequena, um número reduzido de alunos e ter essa característica, a gente conhece a vida deles, inclusive, quando um aluno vem lá da 5ª série e aí ele tá lá na 8ª, que é onde a gente chama a síndrome de 8ª série, que a gente procura ver que está acontecendo uma mudança no comportamento desse aluno. A gente já sabe o que está acontecendo, se ele está se envolvendo com droga, se ele está no tráfico, se ele está com problema em casa. A gente consegue perceber isso e dar esse atendimento diferenciado pra essa criança, por que nós temos muitos alunos que passam a noite no tráfico, que tem pais que passam a noite no tráfico, sabe, existe isso aqui dentro. E, por isso tudo, ainda é muito fácil lidar com eles, não é difícil lidar com eles.

Apesar das dificuldades, o fato de a escola B estar localizada em uma região de vulnerabilidade social<sup>19</sup>, onde a população encontra-se desempregada ou subempregada, e por isso refém do tráfico de drogas, não deve ser considerado como fator determinante para os baixos desempenhos obtidos pelos alunos desta instituição nas avaliações do SARESP em 2009 e 2011. Trata-se de uma influência, mas não de uma determinação. Quando questionada sobre os motivos que levam aos baixos desempenhos, a PC acresce a este, outros problemas que afligem a instituição, sobretudo, de ordem estrutural:

Olha, eu acho que tem vários motivos, eu já até falei em outras falas, não é uma coisa pontual. Naquele dia, pode ser que o aluno não esteja de acordo para fazer uma prova. Todos não estão? Lógico que não, mas existem vários outros motivos que podem influenciar um bom rendimento. Eu acho que teria que ter outras avaliações, de outros tipos também na escola. Eu não sei bem dizer como.

*Entrevistador:* Só implementar o currículo basta?

Não, eu acho que não. É uma construção diária. Então, de repente, vem uma avaliação lá de fora sem saber qual é a nossa realidade aqui. Por exemplo: aqui é diferente de uma escola central, mas a prova é igualzinha, não é? O currículo é igual? É, mas tem coisas que, por exemplo... Aí chega naquela que eu te falei, no laboratório de Ciências, a escola lá do centro, ela tem um laboratório de Ciências equipado pra fazer aquela experiência que está no *Caderninho*, a nossa escola não tem um laboratório, ela tem só uma sala de aula, então nós vamos fazer uma adaptação. Vai pular a atividade? Não, não vai, nós vamos fazer uma adaptação. Mas será que vai ser a mesma coisa do que aquela que tem laboratório? Que tem aqueles apetrechos, aquelas coisas? Não vai.

Tratando das mesmas questões, ou seja, os baixos rendimentos, o professor de História referiu-se novamente à condição social dos alunos, pois compreende que a desestruturação familiar, enfrentada pelos alunos, acaba por influenciar negativamente o aprendizado, o que reflete no desempenho em avaliações de larga escala. Acrescenta, entretanto, o fato de que um dos maiores problemas vivenciados pela escola nos tempos mais recentes tem sido o constante recebimento de alunos por força judicial, mais especificamente, por ordem da

---

<sup>19</sup> De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004, p.33), “o público usuário da Política de Assistência Social são cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e riscos, como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de efetividade, pertencimento e sociabilidade, ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual, desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas, uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda no núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivências que podem representar risco pessoal e social.” (Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da resolução nº. 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no diário oficial da união do dia 28 de outubro de 2004.)

promotoria da Vara da Infância e da Juventude, cujo papel é garantir que os alunos convidados a se retirar de outras instituições – por motivos diversos, sobretudo, casos graves de indisciplina – possam ser matriculados imediatamente em outros estabelecimentos de ensino. De acordo com este profissional,

[...] a gente tem muitos casos de alunos que, por exemplo, são convidados a se retirar de outras escolas, expulso no caso, que vem pra cá. É o promotor que manda o aluno, é aluno assistido pela promotoria. Então isso a gente percebe que influencia nesse índice, nessa prova, nessa avaliação. Tudo vai finalizar depois.

Segundo o depoimento da PC, a esses alunos somam-se os egressos da Fundação Casa, sendo que a maior dificuldade é fazê-los se acostumarem às regras da escola. Além disso, por permanecerem algum tempo distantes da escola, muitos apresentam grande defasagem em relação à série em que estão matriculados. Há ainda casos em que esses alunos tornam-se líderes negativos na sala da aula, o que acaba dificultando todo o processo de ensino-aprendizagem<sup>20</sup>. Nas palavras da profissional,

[...] por exemplo, o aluno estava matriculado aqui, aí ele foi para a Fundação Casa por determinado delito. Na hora que ele sair da Fundação Casa, como a matrícula dele era aqui, é para cá que ele retorna. Em muitos casos, eles voltam piores do que foram. Muitos deles não querem estudar, vêm aqui por obrigatoriedade por parte da justiça, por que se eles não vierem para a escola, eles vão ter determinada pena. Então eles preferem vir para a escola, mas vêm para fazer tudo, menos estudar. Isso é ruim, muito ruim.

Embora não se pretenda discutir a conduta destes alunos na escola, mas sim descrever o perfil da escola B embasando-se no que foi salientado por seus sujeitos, é necessário afirmar que, de acordo com o ECA, estudar é um direito desses jovens. Por isso, questiona-se não o comportamento destes, mas a o tipo de assistência oferecida a esses alunos nas escolas da rede

<sup>20</sup> Embora, haja na rede, atualmente, classes de recuperação/reforço de aprendizagem para 6% de alunos, o qual entre os anos de 2008 a 2012 funcionava no em período oposto ao de aulas regulares. Segundo informações da *Folha de São Paulo*, “[...] o governo anunciou – e recuou – a extinção do chamado contraturno, no qual o aluno recebe aulas de reforço em período diferente daquele em que estuda [...]. Dados da Secretaria da Educação mostram que hoje 2.300 alunos estão tendo aulas de recuperação nessa modalidade de reforço escolar. A grande maioria dos alunos beneficiados – 248 mil – tem o apoio de professores auxiliares em sala regular. São 9.951 docentes em 2.486 escolas (o Estado tem 5.591). Integram ainda a conta do Estado mais 36.268 alunos em 1.961 classes de recuperação intensiva, em 1.202 escolas. Esse tipo de reforço prevê classes com até 20 estudantes em quatro etapas do ensino fundamental e envolve estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as dificuldades de aprendizagem detectadas. Sobre o contraturno, a secretaria afirma que sua implantação depende de a direção da escola apontar a necessidade e assegurar espaço físico adequado e condições de mobilidade dos alunos, entre outros.” Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1113098-sao-paulo-oferece-reforco-escolar-a-6-dos-alunos.shtml>>. Acesso em: 08/07/2012.

pública. Intenciona-se saber qual espaço é disponibilizado nos currículos e nas avaliações em larga escala para que esse tipo de problema possa ser tratado. Para o professor de História da escola B,

[...] isso não é levado em consideração. O aluno que está aqui na escola B, se ele tem família ou não, se ele estuda em casa, sem ele tem o hábito de estudar e tal. Isso não é levado em conta. É naquela prova, naquele dia.

*Entrevistador:* Pensando na gestão da escola e na DE, qual espaço existe para a discussão desse tipo de problema?

Olha, no nosso HTPC semanal, a gente sempre está discutindo isso, agora, em termos de DE, geralmente, nessas poucas orientações, é falado sobre isso, mas é aquela resposta: “\_É o aluno que você tem, você tem que trabalhar ele, você tem que lidar com problemas.” Como se fala, o problema é seu, você está lá, mas é uma coisa complicada você trabalhar no dia-a-dia... Tem esses alunos que começam a frequentar e faltam e vêm só de vez em quando. Então isso vai refletir nesse exame no final do ano, o SARESP no caso. Então, a gente até fala sobre esses problemas, mas a gente não tem muita opção de o que fazer nesse caso.

Sem aprofundar a questão, convém ressaltar que diferentemente da realidade observada na escola A, em que existem listas de esperas para formar o ensino médio, a escola B tem enfrentado uma evasão escolar neste nível de ensino, pois, devido às dificuldades financeiras, muitos jovens abandonam os estudos para se buscar uma chance no mercado de trabalho<sup>21</sup>. Segundo a professora coordenadora desta instituição,

Nós temos um número muito grande de evasão escolar. Por quê? Por que a hora que chega lá no 1º ano do ensino médio, eles precisam trabalhar, precisam ajudar em casa, ou até antes mesmo que isso. Agora, acho que nem tanto por conta desses projetos de auxílio financeiro, certo? Isso também evita que eles faltem, mas uma grande maioria precisa ir para o mercado de trabalho, precisa ajudar em casa e isso afeta no fluxo da escola, por que eles acabam faltando, acabam não vindo. Eu já comecei o ano com evasão.

Vale informar que o fluxo de alunos ingressantes e concluintes do ensino médio, somado aos desempenhos obtidos no SARESP, também se configura como um fator

<sup>21</sup> Vale ressaltar que, por força do Governo Federal, os alunos do ensino médio matriculados em escolas públicas recebem auxílio financeiro. Segundo informações contidas em um endereço eletrônico do Governo, trata-se do “[...] Benefício Variável Jovem. É uma modalidade de benefício vinculado ao adolescente de 16 e 17 anos. O BVJ é pago às famílias beneficiárias do Programa, por meio do responsável familiar [...]. O BVJ tem um valor de R\$ 38,00 (mensais) por jovem, até o limite de dois jovens.” Entretanto, essa ação assistencialista não resolve completamente o problema de evasão escolar em Assis, porque o valor disponibilizado é relativamente baixo para o custo de vida e por que o benefício começa a ser disponibilizado apenas na 2ª série do ensino médio, quando a maioria dos alunos completa 16 anos. Disponível em: <<http://www.m/ds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/beneficios/gestor/bvj-beneficio-variavel-jovem>> Acesso em: 08/07/2012.

determinante para a composição do IDESP de cada instituição da rede. Nesse sentido, tanto a repetência quanto a evasão são computados pela SEE-SP como um fracasso escolar, descontado diretamente da remuneração dos sujeitos educacionais em uma atitude meritocrática da SEE-SP. Tal questão, entretanto, será discutida com mais subsídios no 3º capítulo deste trabalho.

Por fim, cabe dizer que, ao apresentar o perfil das escolas com base no depoimento de seus sujeitos, não era intenção aferir em que medida as particularidades da escola A e B representam determinantes para os desempenhos obtidos no SARESP, mesmo porque as colocações feitas pelos sujeitos abrem espaço para interpretações de natureza diversa, mas sim apresentar o contexto em que tem sido implementado o novo currículo de História do ensino médio em ambas as escolas, de modo que alguns aspectos da cultura de cada instituição possam ser vislumbradas pelo leitor.

## **1.6 As entrevistas e os sujeitos**

Em conformidade com a adoção do estudo de caso, as entrevistas realizadas nesta pesquisa envolveram os sujeitos educacionais diretamente ligados à implementação do novo currículo de História, a saber: os professores de História do ensino médio e os PC das duas escolas selecionadas, além do PCOP da disciplina de História da DE Regional de Assis.

A escolha desses sujeitos deve-se a percepção de que é no interior das salas de aulas, atribuindo relevância investigativa à prática dos profissionais da educação, que melhor se verifica o “destino das políticas públicas” no sistema educativo (Faria Filho. et al., 2004, p.141). Têm-se, dessa forma, os protagonistas da reforma curricular paulista, cujas entrevistas seguiram roteiros individuais (Anexos 01, 02 e 03), dada a singularidade de suas funções na reforma curricular proposta pela SEE-SP.

Dentro dessa perspectiva, os professores de História são responsáveis por desenvolver o novo currículo em sala de aula; os PCs são os gestores responsáveis por difundir nas unidades de ensino a nova proposta curricular e preparar pedagogicamente o trabalho docente, sendo elo entre escola e DE; e o PCOP de História é o orientador pedagógico do trabalho docente e mediador das relações entre a escola e os professores com a Diretoria Regional de Ensino e, em uma instância maior, com a SEE-SP. Por esse motivo, é compreendido na pesquisa como um responsável formal pela implementação do novo currículo.

Optou-se pelo desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas e abertas, cuja vantagem é a flexibilização do ato investigativo e o favorecimento de uma relação menos formal e mais confiável entre as partes, o que permitiu que as perguntas pudessem ser incluídas, excluídas ou reformuladas de acordo com os objetivos da pesquisa. Seguindo os direcionamentos de Lüdke e André (1986), Sarmiento (2003) e Szymanski (2008), pretendeu-se fazer com que as questões formuladas para os sujeitos, embora previamente estruturadas, seguissem um ritmo natural, próprio do diálogo.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele, desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2008, p. 12)

Tendo em vista tais pressupostos, foram valorizados tanto os silenciamentos quanto as fluentes afirmações dos entrevistados e, quando observadas confusões ou indeterminações em seus discursos, procurou-se reformular a pergunta geradora do conflito, de modo a facilitar a compreensão do sujeito, sem que o foco da questão fosse alterado. Sempre que houve oportunidade, suas elocuções foram utilizadas para incitar outros questionamentos pertinentes à investigação proposta, buscando se afastar daquilo que Sarmiento (2003) denomina como “questões de poder”, próprias da entrevista. Nesse sentido, Woods (apud Sarmiento, 2003, p.162) julga ser preferível

[...] evitar a conotação formalista da “entrevista”, considerando que a expressão “conversa” sugere melhor a natureza da relação etnográfica na qual se realiza esse “processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados”. [...]. Não obstante, o acto - sempre indisfarçavelmente formal de alguém falar de si e de sua acção nas entrevistas - reactualiza (e, dado que a relação é de indivíduo para indivíduo, até potencia) a incidência das questões do poder a que acima aludimos, nas relações entre o investigador e os actores.

Desse modo, as entrevistas, por mais informais, flexíveis e confiáveis que pretendam ser, desenvolvem-se em meio a questionamentos e arguições, o que pressupõe avaliações e julgamentos de ambos os lados e isso não deve ser desconsiderado. Na maioria das vezes, tais

sentimentos são permeados por expectativas e temores, conforme deixam transparecer as palavras de Sarmiento (2003, p.162),

[...] o desejo de ser bem interpretado pode levar ao receio de não explicar adequadamente o seu ponto de vista, com o medo de comprometer a identidade individual ou grupal. A entrevista, desse modo, pode assemelhar-se a um embaraçante e perigoso exame. Por outro lado, a assunção de uma acção dramaturgica e teatral por parte dos actores sociais é, nestas circunstâncias, particularmente favorecida, seja pelo silenciamento do que pode ser “perigoso”, seja pela narrativização idealizada ou ficcional da realidade.

Diante das dificuldades encontradas na realização das entrevistas, o objetivo foi tornar o ambiente da investigação menos formal. Ao iniciar as “conversações”, foram apresentados primeiramente o investigador e os objetivos da pesquisa, posteriormente, os entrevistados foram convidados a fazer comentários sobre suas trajetórias profissionais, sobre seus regimes e cargas horárias de trabalho e suas concepções em relação à disciplina de História e sobre os desígnios da educação contemporânea. (SZYMANSKI, 2008)

Após esse momento, os sujeitos foram questionados quanto às particularidades contextuais das escolas selecionadas e acerca de suas percepções em relação à reforma curricular paulista – em termos da materialidade, das orientações pedagógicas e da cultura profissional e escolar. Finalmente, foram colocadas questões que remetiam ao SARESP, cuja repercussão é entendida como determinante para avaliar o trabalho desses sujeitos durante a implementação do novo currículo.

O emprego das entrevistas semiestruturadas e abertas, em detrimento dos questionários escritos, permitiu não apenas a captação imediata e corrente da informação desejada, mas também preconizou a identificação do “não verbal”, como gestos e diferentes entonações de voz, os quais podem revelar dados importantes para o desenvolvimento do trabalho. Assim, “[...] enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elabora, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34.)

De maneira geral, as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar durante todo ano letivo de 2011 e início de 2012. Cada participante foi entrevistado uma única vez e, devido à extensão dos roteiros, cada “conversação” durou em média duas horas, o que resultou em 122 laudas transcritas. Durante as transcrições, procurou-se preservar ao máximo a linguagem utilizada pelos sujeitos, editando apenas algumas incoerências gramaticais e cacoetes próprios

da fala. Alterações e complementações só foram efetuadas quando indispensáveis para a compreensão do leitor.

Vale ressaltar que as informações colhidas com os cinco sujeitos educacionais envolvidos na pesquisa buscaram ser apresentadas de acordo com o ritmo natural das questões levantadas em cada capítulo. Igualmente, os depoimentos dos sujeitos somente são apresentados quando os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento de uma ideia. Dessa forma, os relatos não são simplesmente apresentados ao leitor, ao contrário, são discutidos, relativizados, contextualizados, possibilitando que incitem ou concluam questões.

De acordo com tais premissas, parte-se para a apresentação dos sujeitos envolvidos na investigação. Importa observar que esta descrição procurou focar o percurso profissional dos entrevistados e foi desempenhada com dados fornecidos pelos próprios participantes, o que justifica a diferença de informações contidas em cada descrição.

A professora de História da escola A, entrevistada em 09 de setembro de 2011, é formada em História pela UNESP de Assis. Frequentou a faculdade entre os anos de 1980 a 1984. Antes de ser professora, trabalhou no INSS. Na década de 1970 passou no concurso efetivação do Estado de São Paulo, ingressando na carreira do magistério na cidade de Presidente Prudente. Para se aproximar mais da cidade de Assis, onde residia, participou de vários processos de remoção, por esse motivo lecionou em escolas de Cruzália e Tarumã, municípios próximos a Assis, e, finalmente, veio para a escola A, onde lecionou nas primeiras turmas formadas e hoje cumpre uma jornada de 33 aulas semanais, a máxima permitida pela SEE-SP. Não dá aula em outra escola do Estado, nem em escola particular e, em 2011, era a professora de História de todas as salas de ensino médio da instituição.

O professor de História da escola B, que não trabalha em outras escolas estaduais nem na rede privada, foi entrevistado em 06 de julho de 2011. Também formado em História pela UNESP de Assis, frequentou a faculdade entre os anos de 1993 e 1996 e começou a ministrar aulas em 1997. Passou no concurso de efetivação em 1999 e, em 2000, assumiu o cargo na rede pública estadual. Desde 2005, é efetivo da escola B, onde atualmente cumpre a jornada completa. Em 2011, era professor de História de todo Ensino Médio matutino do referido estabelecimento e de algumas séries do Ensino Fundamental.

A professora coordenadora da escola A, entrevistada em 16 de dezembro de 2011, é formada em Letras também pela UNESP de Assis, com habilitação em Língua Portuguesa e Alemã. Está no magistério há mais de 25 anos e trabalha na escola A desde 1998, onde passou a exercer a função de coordenadora a partir de 2001 por tratar-se da referida escola, uma vez que desempenhar a mesma função em outra não estava nos seus interesses.

A professora coordenadora da escola B, entrevistada em 15 de fevereiro de 2012, está no magistério há 20 anos e há 12 exerce a função de professora coordenadora na escola B. Assim que se formou em Geografia, lecionou para adultos em uma propriedade agrícola em Mirante do Paranapanema, mas efetivou-se na rede de ensino paulista em 2000 na cidade de Americana, onde permaneceu por seis meses. Após esse período, veio por remoção para a escola B na cidade de Assis, onde permaneceu por dois anos antes de exercer a função de coordenadora. É natural de Santo Anastácio, cidade próxima a Presidente Prudente, mas se estabeleceu em Assis.

A PCOP da disciplina de História é formada em História pela UNESP de Assis. Frequentou a faculdade entre os anos de 1979 a 1984, está no magistério há vinte e cinco anos e há doze anos exerce a função de PCOP na DE de Assis. No ano de 2000 passou no concurso de efetivação, assumindo seu cargo de professora da rede pública paulista na cidade de Sumaré. No segundo semestre de 2000 foi removida para Presidente Prudente e, em 2002, para Cruzália. Em abril desse mesmo ano foi designada ATP de Geografia na DE de Assis, exercendo a função até ao ano de 2009, quando por meio de um processo seletivo (avaliação, apresentação de projeto e entrevista) foi designada para a função de PCOP da disciplina de História, a qual exerce até a atualidade.

Apresentados as escolas e os sujeitos, iniciam-se as considerações acerca dos meandros da implantação da proposta curricular, em 2008, na rede pública de ensino paulista.

### **1.7 O início da implementação: jornal, revista e imposição**

Antes de focar o interior da prática profissional das escolas A e B com a nova matriz curricular de História e seus materiais didáticos, interessa voltar essa investigação para o início da reforma curricular, iniciada pela SEE-SP em 2008. Naquele contexto, novas relações pedagógicas, curriculares, avaliativas e de gestão começaram a ser delineadas para a rede de ensino do Estado. Além disso, compreende-se que o primeiro ano do programa educacional *São Paulo faz escola* possui características bastante distintas dos anos que o sucederam, pois de lá para cá, a própria reforma curricular passou por mudanças, algumas concepções foram abandonadas, enquanto outras se perpetuaram.

### 1.7.1 A *Revista do Professor* e o *Jornal do Aluno*: os primeiros passos

Antes da efetiva implantação e distribuição das novas matrizes curriculares e de seus materiais didáticos (*Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*), a SEE-SP, de acordo com o plano de metas e ações de 2007, buscou, primeiramente, implantar na rede de ensino “[...] programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio)” (SÃO PAULO, 2007).

Dessa forma, foi lançado um Programa de Recuperação pelo qual os alunos passariam nos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008. Em 17 de fevereiro, a *Folha de São Paulo*, mídia impressa de grande circulação no Estado, informava à sociedade as mudanças a serem iniciadas pela rede de ensino pública do Estado de São Paulo:

Começam amanhã, 18, as aulas nas 5.500 escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, uma série de mudanças estão previstas para o ano letivo de 2008, que serão vivenciadas pelos cerca de 5,5 milhões de alunos. Durante os 42 dias iniciais, estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e de Ensino Médio - cerca de 3,6 milhões - devem retomar as aulas com reforço em matemática e língua portuguesa. O objetivo do novo projeto, segundo a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, é reforçar essas disciplinas. "As competências de leitura, escrita e matemática são básicas para o futuro de qualquer estudante", afirma. O projeto prevê ainda a inclusão de novos materiais no processo de aprendizagem como, por exemplo, a *Revista do Professor*, que deverá orientá-los sobre como tratar os temas em sala de aula. Serão dez títulos durante o período de recuperação, separados por disciplina.

Para subsidiar o trabalho de recuperação de aprendizagens, foram distribuídos nas escolas de ensino fundamental II e ensino médio o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*, com exemplares disponíveis para todos os professores e alunos da rede. Tais materiais foram elaborados com base nas avaliações do SARESP/2005 e tinham como objetivo promover, sobretudo, a recuperação das habilidades leitora, escritora e matemática para que os alunos da rede obtivessem melhores desempenhos em avaliações padronizadas de larga escala.

Por esta razão, as disciplinas foram organizadas em dois blocos interdisciplinares nestes materiais: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Educação Física e Arte compunham o grupo que privilegiava as habilidades de leitura e produção de texto, enquanto Matemática, Geografia e Ciências (no ensino médio, Química, Física e Biologia) formavam a grupo que privilegiava as habilidades matemáticas.

Reproduzindo a linguagem dos meios de comunicação, o *Jornal do Aluno* apresentava atividades organizadas em situações-problemas com a temática de cada disciplina, sendo organizado em ciclos de ensino, a saber, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 1<sup>a</sup> série e 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio.

**JORNAL DO ALUNO**  
**São Paulo faz escola**  
 EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino médio **2ª série** | **3ª série**

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Governador: José Serra Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_

## Pontapé inicial

Caros alunos, E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

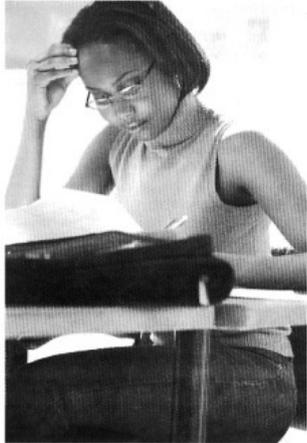
Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo, rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem interessantes a serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já tem àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

**Maria Helena Guimarães de Castro**  
 SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Maria Inês Fini**  
 COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA



**Língua Portuguesa e Literatura** p. 3

**Sou vivo, quero falar!**  
 No momento em que tomamos a palavra, somos seres livres e completos.

**Educação Física** p. 16

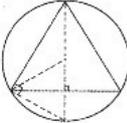
**Parece que ninguém está feliz com o corpo que tem**  
 Você já quis ser diferente do que é? Compreenda esse sentimento.

**Biologia** p. 37

**A Biologia contra-ataca**  
 Os maus hábitos alimentares podem causar distúrbios como a obesidade e a anorexia. Saiba mais sobre o aumento desses distúrbios nos últimos dez anos.

**Matemática** p. 42

**Pensar, produzir, ler e escrever em Matemática não é só para matemáticos!**  
 Diariamente, todas as pessoas usam a Matemática quase sem perceber, fazendo com que todos nós tenhamos um quê de matemático.



**Geografia** p. 22

**Outras formas de ler o mundo**  
 Aprenda como a Geografia colabora para que você conheça mais o espaço geográfico e a sociedade em que vivemos.



**Física** p. 30

**Lombada eletrônica, radares e Física**  
 Como será que os radares calculam a velocidade? Descubra isso e muito mais nas aulas de Física!



**Filosofia** p. 27

**Cultura e cidadania**  
 Se você fechar um pouco o livro e olhar a sua volta, surgirá uma porção de problemas filosóficos. Não é flutuando nas nuvens que se aprende a filosofar, e sim de olho pregado no mundo.

**Química** p. 33

**Experimente fazer esta mistura. Ela é explosiva!**  
 Misture Química, conhecimentos tecnológicos, Biologia e Matemática e obtenha uma mistura que provocará uma explosão no prazer de aprender.

Esta edição tem 48 páginas – tiragem de 1.160.000 exemplares

<b>ÍNDICE</b>	
Língua Portuguesa e Literatura .....	p. 3
LEM .....	p. 8
Arte .....	p. 11
Educação Física .....	p. 16
História .....	p. 19
Geografia .....	p. 22
Filosofia .....	p. 27
Física .....	p. 30
Química .....	p. 33
Biologia .....	p. 37
Matemática .....	p. 42

**Figura 04:** Capa do Jornal do Aluno *São Paulo faz escola*. Edição Especial da Proposta Curricular. 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. 2008.

Por sua vez, a *Revista do Professor*, tinha como objetivo subsidiar a prática pedagógica do profissional docente, oferecendo possibilidades de aplicação e avaliação das

atividades propostas pelo *Jornal do Aluno*. Nesta publicação, algumas disciplinas foram agrupadas pela SEE-SP, de modo que tanto o ensino fundamental quanto o médio receberam cinco exemplares diferenciados da *Revista*. A disciplina de História dividiu espaço com Geografia e Filosofia, pois, naquela ocasião, Sociologia ainda não fazia parte da grade curricular do Estado de São Paulo.



**Figura 05:** Capa da Revista *São Paulo Faz Escola*. Edição Especial da Proposta Curricular. Disciplinas de Geografia, História e Filosofia. 2008.

Apesar de seu caráter provisório, estes materiais abriram caminho para que novas relações pudessem ser delineadas na rede de ensino do Estado de São Paulo. Nesse sentido, com o início no Programa de Recuperação e com a distribuição da *Revista do Professor* e do *Jornal do Aluno*, a intenção da SEE-SP foi promover mudanças paulatinas que contemplassem, entre outros, os campos do ensino-aprendizagem, da prática pedagógica, dos métodos de avaliação, da gestão escolar e também da remuneração de docentes e funcionários da Educação paulista.

Dentre outros aspectos, o que mais preocupou educadores e intelectuais acerca desses apostilados foi a centralidade que eles atribuíram aos saberes próprios das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Desde então, questiona-se o programa *São Paulo faz escola*, as novas matrizes curriculares e seus materiais didáticos quanto ao espaço reservado para os

conhecimentos próprios de outros campos disciplinares, entre eles a História, uma vez que o centro das ações da SEE-SP parece convergir, sobretudo, para o desenvolvimento específico das competências matemática, leitora e escritora. Boim (2010, p.31-37) ao posicionar-se sobre o assunto, chama atenção para outros problemas que também circundaram esses apostilados:

[...] Os professores foram obrigados a adiar o início do trabalho com o conteúdo de suas respectivas disciplinas para voltar seus esforços ao cumprimento da meta unilateralmente estabelecida pelo governo paulista – intensificar, recuperar e melhorar a qualidade do ensino oferecida em São Paulo. [...]. O material chegou definido e pronto nas escolas estaduais durante o planejamento do ano letivo com um calendário de execução já estabelecido. Aos professores coube o dever de cumprir, independentemente de qualquer circunstância, o calendário sugerido, seguindo todas as orientações da *Revista do Professor* e do *Jornal do Aluno*.

Não há dúvidas de que tais materiais didáticos (*Revista* e *Jornal*) foram implementados na rede de maneira vertical, já que sua elaboração não contou com a participação dos responsáveis por colocá-lo em prática, os professores. Entretanto aferir como foi a recepção desses materiais no interior das mais de cinco mil escolas do Estado é tarefa complexa, a ser desempenhada em investigações que se voltem ao interior das escolas.

Por fim, embora seja importante apresentar o Programa de Recuperação para identificar a totalidade das ações da SEE-SP no programa educacional *São Paulo faz escola*, aprofundar a investigação em seus meandros não se configura como objetivo desta investigação. Por outro lado, transcorridos os 42 dias iniciais do ano letivo, em continuidade ao plano de metas *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, foram divulgadas novas propostas curriculares para todas as disciplinas dos ensinos fundamental II e médio públicos estaduais, as quais, ineditamente, vieram acompanhadas de materiais didáticos: os *Cadernos do Professor* e, a partir de 2009, *Cadernos do Aluno*.

Com isso, a SEE-SP objetivava uniformizar a prática pedagógica na rede pública de ensino paulista. Frente ao exposto, interessa saber: Como os professores lidaram com esta iniciativa da Secretaria? Como receberam na escola as novas matrizes curriculares? Como foram preparados para o trabalho com os novos materiais didáticos? Enfim, qual papel coube aos sujeitos educacionais envolvidos nesta reforma curricular “proposta” pela SEE-SP?

### 1.7.2 Elaboração e implementação da nova proposta curricular: participação?

De acordo com o plano de metas e ações de 2007, *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, mais especificamente em relação à 3ª ação, referente às mudanças previstas para “Currículo e expectativas de aprendizagem”, a reestruturação curricular deveria se processar na rede de ensino paulista de acordo com as seguintes etapas:

1. Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007; 2. Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber; 3. Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. (SÃO PAULO, 2007)

Dessa forma, por meio da estrutura da *Rede do Saber*,<sup>22</sup> os professores seriam consultados em 2007 para auxiliar na elaboração dos currículos. Boim (2010, p.22), cuja investigação direcionou-se aos momentos iniciais da implementação do novo currículo de História, apresenta a convocação feita aos professores pela SEE-SP em endereço eletrônico. “Em curta temporada”, coube a eles a função de informar à Secretaria as “boas” experiências de ensino-aprendizagem que possuíam.

Para participar, basta preencher o formulário que será ponto de partida do nosso trabalho. A divulgação, sistematização, análise e revisão das iniciativas já existentes permitirão compor o mapa real da nossa rede. Será ele a apontar uma proposta de currículo para o Estado, com a participação de todos e voltada para um aprendizado mais efetivo. Uma rede com identidade própria, em benefício de nossos alunos.

Para a SEE-SP, a construção dos novos currículos e de seus materiais didáticos foi um processo democrático, que considerou as discussões educacionais anteriores, contando com a participação de professores e gestores da rede. Na introdução da proposta curricular de 2008, a Secretaria observou que tal processo continuava em andamento e partiria dos “[...] conhecimentos e das experiências práticas já acumuladas, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas.” (SÃO PAULO, 2008, p.08)

---

<sup>22</sup> Ambiente virtual utilizado pela SEE-SP para fornecer cursos de formação e formação continuada aos profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

Apesar de amplamente divulgado pela SEE-SP como um processo democrático,<sup>23</sup> com ampla participação do magistério paulista, os depoimentos dos sujeitos educacionais entrevistados revelaram o contrário, pois, ao que parece, o processo eletrônico de consulta aos professores da rede parece não ter sido tão incisivo nas escolas quanto divulga a Secretaria, tanto que o professor da escola B não se recorda de ter sido chamado para participar do processo de elaboração dos novos currículos. Para ele, tratou-se de uma imposição do poder público do Estado:

Então, em 2008, eu lembro que, no início do ano, eles colocaram, publicaram a proposta curricular, que assim, no meu ponto de vista, na verdade não foi uma proposta, foi uma imposta, por que ela já veio pronta. Se você for na Secretaria da Educação, eles podem falar: “\_Não, mas houve uma discussão no Estado”. Eu não participei dessa discussão.

Da mesma maneira, a professora de História da escola A, expressou seu descontentamento ao lembrar a chegada do novo currículo e dos *Cadernos do Professor* na escola:

[...] primeiro eu fiquei revoltada, primeiro eu não gostava de nada, eu achava absurdo, por que chegou como uma imposição.

*Entrevistador:* Em 2008, você já estava na escola, como que foi então?

“\_Você tem que trabalhar isso!” Como? Eu vou ter que trabalhar desse jeito? Eu tenho que dar essas atividades? Mas, eu não concordo. Aquela coisa fechada, você entendeu? Então, embora eles colocassem que era uma opção, que era só um... sabe? Como se você fosse decidir: trabalhar por eles (*Cadernos*) ou não. Quando vinham algumas orientações, eram no sentido de implantação mesmo, tinha que ser aquilo, você entendeu?

Para a coordenadora da escola A, o primeiro e maior problema enfrentado pela SEE-SP durante a reforma curricular não esteve ligado à qualidade dos materiais didáticos (*Cadernos do Professor*) distribuídos, tampouco às concepções seguidas pelos novos

<sup>23</sup> Em 2008, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou “Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento”. (São Paulo, 2008). Em 2010, Paulo Renato de Souza, ratificou “acompanhamos atentamente a construção desses textos desde a sua criação – na forma de proposta e de diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano de sua implantação para as críticas e sugestões de complementação – até esta fase final de reestruturação, que incorpora as excelentes contribuições dos profissionais de nossa rede. Também em 2010, Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto *São Paulo faz escola*, complementou as palavras do secretário: “a participação de todos no trabalho de análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para os ajustes necessários, reafirmou nossa crença de que a maneira mais saudável de fazer oposição às ideias é conhecê-las, aplicando-as e discutindo-as para sugerir as mudanças necessárias. (SÃO PAULO, 2010)

currículos, mas ao fato de ser uma imposição: “Embora tivesse o nome de proposta, nós sabíamos que tínhamos que fazer. Esse trabalho de convencimento não foi fácil”. Assim, compreende-se que a maneira como a reforma curricular foi apresentada à rede de ensino, sem aviso prévio e sem contar com a participação dos professores em sua elaboração, gerou muitos conflitos, entre eles o sentimento de resistência e rejeição entre os professores. Para essa profissional:

[...] num primeiro momento, para muita gente, representou uma imposição. E isso eu acho que afastou algumas pessoas, quiseram até rejeitar a proposta. Não significa que a proposta não tenha suas coisas boas, por que não tem como reconhecer que não é importante um currículo unificado para o Estado, por que, ao mesmo tempo, a gente tinha alunos que vinham de outras escolas e chegavam aqui: “\_Não, mas eu não tava vendo nada disso na outra escola”. Isso é um problema sério [...]. Então, num primeiro momento, o trabalho foi difícil, por que a proposta chegou, mas sem antes ter havido uma discussão. O que não se caracteriza como uma coisa ruim, uma coisa nociva para o trabalho, não é isso. Eu acho que a rejeição se deu mais pela forma como foi implementado.

O depoimento da coordenadora da escola B confirma o posicionamento sobre os momentos iniciais da reforma curricular, pois ela compreende que, no processo de implantação das novas matrizes curriculares, a SEE-SP adotou um direcionamento vertical, de cima para baixo, o que, segundo seu ponto de vista, causou estranhamento e recusa.

[...] eu também vejo que no início foi tudo muito novo, então, tudo que é novo assusta a gente um pouco. Aí eles (SEE-SP) queriam que a gente desse conta de que os professores trabalhassem com os *Caderninhos*, as apostilas. Aí o professor não reagiu muito bem num primeiro momento dos *Cadernos*. Na rede, a gente vivia pedindo, nós professores, que tivesse algo linear no conteúdo, que o aluno saísse daqui, por exemplo, no 2º bimestre, fosse transferido para uma outra escola, que ele chegasse nessa escola e não tivesse vendo outra coisa diferente, que tivesse uma sequência para onde ele fosse e isso aconteceu e isso foi bom. O material em si é bom, por que ele já vem todo preparado. O professor tem que pesquisar? Tem, mas, em quaisquer outros meios teria que pesquisar, certo? Então o material é bom, eu vejo como um material bom. No início foi muito confuso. Por quê? Por que veio como se fosse uma... de novo de cima pra baixo, sem consultar. A gente tinha que engolir e o professor não queria trabalhar com o *Caderninho*.

O sentimento de estranhamento também não esteve distante dos responsáveis formais pelo desenvolvimento da reforma educacional do *São Paulo faz escola*. De maneira contraditória – ora falando em preparação ora em inserção inesperada – a PCOP de História

revelou como foi a chegada dos novos materiais didáticos na DE Regional de Assis no decorrer do ano letivo de 2008:

Então, teve toda uma preparação, não veio uma coisa assim, só que eles (SEE-SP) não falavam em currículo, mas teve toda essa orientação. Aí, quando foi em 2008, com a chegada da proposta pedagógica, a gente não conhecia, nós aqui, como coordenadores pedagógicos, a gente não viu a cara dela, não sabia. Então, se discutiu tanto, falou, falou, mas não falava, estavam (SEE-SP) montando o currículo. Aí, de repente, ela (a proposta curricular) chega na Diretoria, todo o material. A gente pega todo aquele material, começa a estudar e não sabia como ajudar o professor, não podia tirar o professor da sala de aula para dar orientação, então a gente tinha que ir até ele na escola, no horário que ele tinha aula vaga, para dar orientação. Aí, durante o ano de 2008, começou a chegar os vídeos, mas só chegou no final do ano... de apoio e nós temos vários vídeos de apoio à proposta, que era a proposta antes.

Diante de uma mudança proposta, quando não há participação efetiva dos sujeitos educacionais no processo de elaboração das reformas – sejam elas curriculares ou não – é gerado um sentimento de imposição e uma conseqüente atitude de resistência (Moreira, 1999), causando o que Gusmão (2004) denomina como “alheamento” dos profissionais da Educação. Distante do contexto das escolas da rede, a reforma curricular promovida pela SEE-SP foi observada como uma medida autoritária e impositiva, feita de cima para baixo.

Tal forma de compreender a reforma é a mesma das associações de professores do Estado de São Paulo – APEOESP, APASE e CPP. Em 16 de fevereiro de 2009, a notícia divulgada pelo *site* da CNTE, revelou o posicionamento dos sindicatos frente à reforma curricular paulista. Para os órgãos representantes do magistério, tratou-se de uma ação “[...] alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado que, frente à atual crise mundial, demonstra não responder às necessidades da sociedade”. Maria Cecília Mello Sarno, presidente da APASE, acusou “[...] a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, de adotar uma ‘atitude autoritária’ e ‘intempestiva’ por não ouvir os professores”.<sup>24</sup>

Naquele momento, a posição dos sindicatos foi reiterada pelas recorrentes greves ocorridas na rede pública de ensino, o que leva a entender que uma parcela dos professores paulistas também partilhou da opinião das associações. Boim (2010, p.36) relembra o ato público de professores na Praça da República, em 2008. Nesta ocasião, os *Cadernos do*

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com\\_content&dopdf=1&id=1596](http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&dopdf=1&id=1596)> Acesso em 13/04/2012.

*Professor* foram queimados, tal como o “Verdão”<sup>25</sup> nas manifestações do professorado paulista durante os anos de 1980. Diz o autor, “[...] em um ato público, na frente da SEE-SP, em 04 de abril de 2008, um grupo de professores queimou as apostilas em protesto ao novo modelo de ensino adotado em São Paulo”.<sup>26</sup>

De fato, quem pensa o ensino em São Paulo não é exatamente quem o executa, o que é ratificado quando se analisa a equipe que elaborou os novos currículos e os *Cadernos*. Desde 2008, o currículo de História e seus materiais didáticos são assinados por renomados intelectuais do campo historiográfico, como Paulo Miceli, Diego López da Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. Nenhum deles, entretanto, está diretamente envolvido com pesquisas que tratam as especificidades da História enquanto disciplina escolar, tampouco possuem experiência na rede pública estadual como professores. De acordo com os pesquisadores do GT de ensino da ANPUH, esses profissionais:

[...] possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. Ademais, permanece ainda a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores. (CIAMPI. et al., 2009, p.362)

Parece claro que os sujeitos educacionais foram alijados da construção dos novos currículos, sendo considerados pela Secretaria como meros executores da reforma. Mais do que isso, quando se verifica que em 2008, as Orientações Técnicas OTs – nestas ocasiões o professor era retirado da sala de aula para receber capacitação – foram suspensas no Estado de São Paulo, chega-se à conclusão de que eles também acabaram sendo expropriados do direito ao debate, ou seja, da possibilidade de se inteirar sobre a reforma curricular, criticá-la ou mesmo de propor alternativas nos encontros com representantes da DE ou da SEE-SP.

<sup>25</sup> De acordo com a reforma educacional nº 5.692, construídos sob o jugo do governo militar, os guias curriculares conhecidos como “Verdão” “[...] eram vistos, naquele momento de transição política, como um instrumento de intervenção do Estado na ação do professor e de cerceamento da sua liberdade criadora”. No contexto da redemocratização política e educacional da década de 1980, estes guias foram veementemente recusados pelos professores da rede pública paulista. (MARTINS, 1996, p.32).

<sup>26</sup> A informação pode ser confirmada pela notícia divulgada pelo *Jornal da Tarde*, em 05 de abril de 2012. Em endereço eletrônico, o periódico anunciava “Durante assembleia do sindicato dos professores da rede estadual (Apeoesp) realizada ontem à tarde na Praça da República, um grupo de professores queimou o novo material didático enviado pelo governo às escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.jt.com.br/editorias/2008/04/05/ger1.94.4.20080405.37.1.xml>> Acesso em: 21/06/2012.

Entretanto, convém informar que, durante o planejamento inicial de 2008, os sujeitos educacionais receberam um curso intensivo de capacitação em suas respectivas escolas, com duração de três dias. Nesta ocasião, corpo docente e gestão assistiram às videoconferências<sup>27</sup> em que a SEE-SP apresenta o programa *São Paulo faz escola* e as áreas do conhecimento em que estão divididos o currículo e os *Cadernos* de cada disciplina. Entre outros, fizeram pronunciamentos Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa e Paulo Miceli, coordenador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais vídeos também alertavam professores e gestores quanto as suas responsabilidades para com a rede de ensino, sem oferecer, contudo, qualquer oportunidade de participação na reforma curricular, além da execução. Tudo já estava pronto, bastava ser posto em prática. Boim (2010, p.14), partilha dessa perspectiva:

Destacou-se, sobretudo, nesta curta formação dada aos professores, os deveres de cada um com as metas estabelecidas pelo governo paulista. Dessa maneira, o professor foi excluído das discussões pedagógicas que o envolvem, e incapacitado de elaborar o próprio planejamento pedagógico para o ano letivo que começaria em breve, o que evidencia, no novo currículo paulista, uma forte tendência no controle sobre o que e como ensinar.

Mesmo frente a inúmeras pressões, sobretudo das associações sindicais, também em 2009 e 2010, o Estado sustentou a postura de não oferecer OTs ao magistério paulista. Ficaram responsáveis por esta tarefa os gestores escolares (PC e diretores) em horário de HTPC. Como dito anteriormente, na visão da Secretaria, o gestor é considerado “[...] líder e animador da implementação” (São Paulo, 2008). Sobre este assunto, a professora coordenadora da escola B se recorda: “[...] e aí a Diretoria orientava que o coordenador tinha que tá junto, que tinha que seduzir o professor pra que ele pudesse trabalhar a proposta.”

Como subsídio teórico-metodológico para que este trabalho de “sedução” e de “convencimento” dos professores – na utilização dos *Cadernos* – fosse desempenhado com sucesso, os gestores paulistas também receberam seus apostilados, *Gestão do Currículo na escola – Caderno do Gestor*. Sobre a finalidade desses materiais, a SEE-SP informou:

O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a *Proposta pedagógica*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 14/11/2009.

aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores. (SÃO PAULO, 2010, p. 7-8)

Entre outras interpretações, a ação de atribuir aos gestores a tarefa de orientar os docentes na implementação das novas matrizes curriculares pode ser compreendida como uma contenção de recursos com capacitação docente e com pagamento de professores substitutos, já que se compreende que o programa educacional *São Paulo faz escola* não se limitava à reforma curricular, mas tinha também outros interesses, principalmente de cunho neoliberal, a serem discutidos mais a frente. O professor de História da escola B relembra a chegada dos materiais concomitantemente à suspensão das OTs e questiona a qualidade da orientação oferecida pelo PC nas mais variadas disciplinas:

Não teve um trabalho anterior, ela já foi colocada em prática logo de cara quando chegou e os coordenadores tiveram, sempre eles têm orientação. Agora, em termos de nós professores, eu me lembro que nós não tivemos capacitações, até porque naquele ano, o Governo daquele período praticamente acabou com as orientações técnicas que tinham. O professor não podia sair da sala de aula, aí o coordenador é que teria que dar essas orientações. Mas tem uma coisa, cada um tem a sua disciplina, cada coordenador, então como é que ele ia passar uma orientação? Foi uma coisa mais no geral. Então, assim, na minha opinião, foi uma coisa bem, bem jogada a implementação dessa nova proposta.

De acordo com os novos direcionamentos educacionais do Estado de São Paulo, em 2008, somente os PCOPs e supervisores foram chamados a receber orientação por parte da SEE-SP, contudo, na visão da PCOP de História de Assis, isso aconteceu tardiamente:

*Entrevistador:* Quais as orientações pedagógicas e técnicas você, como PCOP, obteve no momento dessa implementação? E de quais instâncias elas provieram, no caso?

Então, não veio, é isso que eu estou falando, nós só tivemos mesmo em São Paulo, não, foi em Serra Negra no final de agosto, quer dizer, já tinha se passado mais de dois bimestres. Nós tivemos essa orientação com os especialistas dos *Cadernos*, coordenadores do *Caderno*. Aí conseguimos entender toda a lógica do currículo, conseguimos entender a nossa disciplina, disciplina de História, como que ele estava feito, como que eles (SEE-SP) fizeram os recortes para estar trabalhando aqueles temas conceituais e o porquê. Aí que a gente foi ter uma orientação para passar para o professor, mas não conseguimos chamá-lo. Chegou 2009, não podia chamar, então o

atendimento era mais em HTPC e particular, individual. Ia à escola e atendia um por um, era isso aí. Então, isso dificultou muito, atravancou muito.

Assim como os professores, os PCs, apesar do posto de “líderes animadores”, só receberam orientação da SEE-SP mediante as citadas videoconferências. Para a PC da escola A, estas também podiam ter sido disponibilizadas num momento anterior à implantação dos currículos e dos *Cadernos do Professor* e não concomitantes a ela. Além disso, conta que a chegada dos *Cadernos do Aluno* um ano após o início da implementação, também dificultou o processo e que, diferentemente da atitude tomada pela SEE-SP, a escola A procurou ouvir os professores e entender o material, criticando e propondo soluções. Fala em “tempo de maturação” do currículo na escola.

Nós tivemos vídeoconferências que partiram da CENP, de São Paulo, mas ainda eu penso que poderia ter acontecido antes, por que as coisas foram acontecendo simultaneamente ao material chegando. Num primeiro momento, nós não tínhamos o material do aluno, nós tínhamos o material do professor, mas nós não tínhamos o do aluno. Dificulta por que para você reproduzir o material é complicado. Aí, quando veio o material do aluno, as coisas já se acomodaram mais, então, eu acho assim, foi meio... O mais difícil foi isso, por que a gente teve que ir se adequando e a gente não tinha todas as condições para se adequar. A gente procurou aqui fazer um trabalho de discussão, de ouvir o professor, por que é que não é legal? Por que é que não deveríamos usar? E, aos poucos, as pessoas foram compreendendo melhor. Então, eu acho que o que faltou foi um tempo de maturação. Então, a coisa veio e a gente não tinha muito tempo para pensar e nós tínhamos que dar conta desta implementação. Foram feitas muitas leituras, muitas leituras.

Somente em 2011, quarto ano da implementação dos novos currículos e *Cadernos*, as respectivas DEs chamaram os professores para participarem de um “HTPC coletivo” organizado por áreas de conhecimento. A PCOP de História, organizadora do encontro, informou:

Então, esse primeiro HTPC, que era para acontecer todos os bimestres, mas, pelo jeito, até agora não foi proposto ainda. Mas, no primeiro a gente sentou com o professor da disciplina, da área. Aliás, colocamos para ele o currículo da área, qual era o objetivo, passo a passo. Estudamos e discutimos o que era, qual era a proposta.

Entretanto, não é possível dizer que, com esta iniciativa isolada – a saber pelo o próprio depoimento da PCOP de História –, o Estado de São Paulo tenha avançado no sentido de favorecer a participação dos sujeitos educacionais nos processos de elaboração e desenvolvimento das reformas educacionais, deixando permanecer no cenário da educação

Paulista o “alheamento” do profissional docente a que se referiu Gusmão (2004). Por esta razão, uma discussão que aborde as questões práticas desse “HTPC coletivo” merece ser estabelecida.

### **1.8 As observações: o que exatamente observar?**

De acordo com a adoção do estudo de caso, o procedimento da observação, realizado conjuntamente com outras técnicas de coleta de dados, mostra-se indispensável, porque possibilita o contato pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Ademais, pode proporcionar a descoberta de novos aspectos a serem considerados na investigação (Lüdke; André, 1986). Assim, para identificação dos problemas educativos, mais que analisar os documentos que projetam as ações governamentais, o investigador deve reportar-se às práticas dos sujeitos educacionais.

A princípio, acreditava-se ser mais relevante observar o trabalho dos professores com o novo currículo em sala de aula, entretanto, a presença de um investigador externo tão nitidamente anunciado poderia comprometer a atuação deles e, por isso, o rumo das observações foi alterado para evitar que um caráter de avaliação fosse atribuído pelos professores à pesquisa. Se fossem mantidas estas intenções iniciais de observação, não somente a prática desses profissionais estaria comprometida, mas também suas afirmações em entrevistas e suas anotações (diários de classe). A esse aspecto, Sarmiento (2003, p.160) acrescenta:

[...] importa recordar que a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior. A interpretação, por parte das professoras e outros actores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afectadas, como quer as acções organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não a sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correto ou desejável. Além de tudo o mais, uma situação assim estabelece uma diferenciação de poder, que não apenas poderá tornar a investigação num espaço opressivo para os actores educativos, como constituirá a negação de uma perspectiva teórica de investigação que coloca o investigador sempre na posição do *aprendente* - e não do detentor de do poder-saber - e de uma ética que assume a equidade como valor não transaccionável na pesquisa de terreno.

Para o estudioso em questão (p.161), somente por meio de uma “familiarização”, de um contato mais estreito entre observador e observados seria possível superar esses obstáculos. Por outro lado, com o desenvolvimento dessa “familiarização”, estaria comprometido o “distanciamento” entre objeto e pesquisador, necessário mesmo em uma pesquisa em que o investigador pretendeu assumir uma função não-participativa.

Diante de tais limitações e de acordo com as possibilidades de guinada no rumo investigativo oferecidas pelo emprego do estudo de caso, decidiu-se que a atuação dos professores em sala de aula poderia ser mais bem compreendida mediante a análise de seus depoimentos e de seus diários de classe que, dentro de suas limitações, podem revelar a forma como o novo currículo foi posto ou não em prática pelos educadores de História das escolas A e B.

Com isso, ficou decidido que tão importante quanto analisar o trabalho docente em sala de aula, seria observar os “HTPCs coletivos” realizados pela DE Regional de Assis, a partir de 2011. Por sugestão da SEE-SP, esses encontros seriam espaços destinados à discussão do currículo do Estado de São Paulo. Tratando especificamente a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, os PCOPs das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia reuniram os professores da região para subsidiá-los no trabalho com o novo material. A escolha por observar essas reuniões é justificada também pela possibilidade de colocar o pesquisador de maneira menos evidente frente aos sujeitos investigados.

Diante das possibilidades investigativas dos estudos de caso, o pesquisador não pode se apresentar apenas como “observador” ou como sujeito não participante das ocasiões observadas, pois adotar esta posição implicaria a existência de “[...] salas de falso espelho ou da observação exclusivamente através de câmaras de vídeo”. Ao contrário, apesar de menos evidente, há um “grau de envolvimento no terreno” destes HTPCs. Assim, o investigador desta análise é um “observador como participante”. (SARMENTO, 2003, p.161)

### **1.8.1 O “HTPC coletivo”: o debate morreu?**

Em abril de 2011, por deliberação da SEE-SP, aconteceu, na DE Regional de Assis, um “HTPC coletivo” dividido por áreas de conhecimento,<sup>28</sup> cuja proposta era promover uma

---

<sup>28</sup> Estavam previstos, para o ano letivo de 2011, mais três encontros presenciais com os docentes divididos por área, totalizando um encontro por bimestre, entretanto, os mesmos não chegaram a ocorrer para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

leitura coletiva e interativa do currículo do Estado de São Paulo. Neste encontro, realizado escola estadual Prof. Carlos Alberto de Oliveira, todos os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram convocados e arcariam com os custos de suas ausências caso não comparecessem. Por isso, todas as escolas da região de Assis transferiram suas atividades normais do HTPC semanal para esta reunião.

Apesar de seu caráter obrigatório, alguns docentes mostraram-se bastante entusiasmados com as discussões levantadas, expondo seus pontos de vista, comentando a realidade de suas escolas, apresentando exemplos provenientes de sua prática profissional, outros, entretanto, pareciam estar ali meramente para “cumprir tabela”, preocupando-se principalmente com o passar das horas.

A intenção do encontro foi promover, entre os responsáveis pelas disciplinas de Ciências Humanas e História, a troca das experiências com o trabalho desenvolvido a partir do material pedagógico em questão. Os professores, divididos em grupos e com a proposta pedagógica e o currículo de suas respectivas disciplinas em mãos, dividiram o texto para leitura e apresentação da seguinte maneira: 1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos; 2. Princípios para um currículo comprometido com seu tempo; 3. Uma escola que também aprende; 4. O currículo como espaço de cultura; 5. As competências como referência; 6. Prioridade para a competência da leitura e da escrita; 7. Articulação das competências para aprender; e 8. Articulação com o mundo do trabalho. Vale ressaltar que tais tópicos compõem o texto do Documento Curricular de todas as disciplinas.<sup>29</sup>

A leitura e a apresentação dos tópicos pelos professores proporcionaram discussões acerca da necessidade de adequar o ensino público à nova “sociedade do conhecimento” e ao crescente desenvolvimento das tecnologias do mundo produtivo, transcorrendo acerca de questões relativas à preparação dos alunos da rede para a continuação dos estudos em nível superior. Também surgiram questionamentos acerca da infraestrutura necessária nas escolas para adentrar o novo mundo tecnológico proposto pelas matrizes curriculares da SEE-SP. Dessa maneira, os professores julgaram que os recursos tecnológicos das instituições de ensino da rede pública, apesar de já disponíveis, eram insuficientes para atender à crescente demanda das salas de aulas, em média com 35 alunos.

As críticas direcionadas pelos professores aos materiais didáticos de História disponibilizados pela SEE-SP (*Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*) foram o que mais chamou a atenção durante esse “HTPC coletivo”. Para os docentes de História, o maior

---

<sup>29</sup> Essa forma de dividir os assuntos a serem tratados está de acordo com a divisão do próprio currículo da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado de São Paulo.

problema verificado no material era a falta de conteúdo disciplinar, mais precisamente a falta de textos expositivos e conceituais sobre os períodos relativos às Situações de Aprendizagem. Os professores ainda criticaram o atraso na chegada dos *Cadernos* e a extensão das Situações de Aprendizagem propostas pela Secretaria, as quais, na visão desses profissionais, nem sempre podiam ser cumpridas integralmente durante o ano letivo por razões diversas, entre elas, sobretudo, indisciplina e desinteresse dos alunos.

Frente a tais críticas, o discurso da PCOP de História relacionou-se à afirmação de que o currículo em questão faz parte dos “novos tempos” sociais e educacionais, ou seja, trata-se de um currículo do tempo presente, da nova sociedade produtiva e tecnológica. Dessa maneira, preocupou-se em fazer com que os professores refletissem sobre as atitudes dos alunos desse “novo tempo”, ressaltando a necessidade de que sejam também iniciadas algumas mudanças nas tradicionais formas de “ensinar História”, ou seja, na prática docente.

Contrariando o entendimento de alguns professores, a PCOP ainda enfatizou que as atividades contidas nos *Cadernos* não precisariam necessariamente ser cumpridas à risca, já que se configuram como sugestões de trabalho para subsidiar o professor no desenvolvimento de temas e assuntos do currículo. Assim, sugeriu aos docentes que outros materiais didáticos poderiam ser empregados no processo de ensino-aprendizagem, dependendo da necessidade deles e da realidade de cada escola e de cada sala.

Dessa forma, o termo “obrigatoriedade” não esteve presente na fala da PCOP de História, que se preocupou mais com o conceito de “construção”. Para ela, implementar o novo currículo de História é uma construção que cada profissional fará dependendo de seu cotidiano escolar. Entretanto, segundo suas orientações, o professor não poderá deixar em segundo plano o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo Estado de São Paulo para cada ano escolar, já que isto sim, segundo o ponto de vista da PCOP, é o currículo a ser implantado nas escolas públicas paulistas.

Em síntese, pode-se afirmar que, apesar desse “HTPC coletivo” ter se configurado como um importante espaço para que os professores pudessem expor suas opiniões sobre o currículo e seus materiais didáticos, os termos “discussão” e “debate” devem ser utilizados com cautela quando se intenciona caracterizar o perfil desse encontro, pois parece que houve por parte destes mais preocupação em apresentar as agruras de uma jornada de trabalho extenuante e as condições desfavoráveis das escolas onde lecionam do que discutir as perspectivas do trabalho com o novo currículo paulista.

Por sua vez, também o posicionamento adotado pelos PCOPs da área de Ciências Humanas não foi o de elaborar críticas à matriz curricular e aos materiais didáticos –

contemplando os fundamentos e métodos adotados pela SEE-SP –, tampouco o de propor alternativas de trabalho com as atividades do *Cadernos* frente às dificuldades relatadas pelo professores que estavam presentes. Ao contrário disso, a intenção foi tão somente de apresentar os materiais didáticos e a matriz curricular já utilizados na rede de ensino desde 2008. Nesse sentido pode-se afirmar que o debate ficou em segundo plano no encontro promovido pela DE Regional de Assis.

É interessante observar que na cidade de Assis encontra-se instalado um curso de licenciatura em História, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – que poderia contribuir com as discussões promovidas pelo “HTPC coletivo” realizado pela DE, entretanto, os docentes da referida universidade não foram convidados a participar deste encontro, o que pode ser justificado pela própria distância existente entre escola e academia, entre ensino e pesquisa no Brasil.

Após mais de uma hora de discussões, o HTPC foi encerrado com a promessa de que outras reuniões para a troca de experiências e orientação seriam disponibilizadas pela SEE-SP em parceria com as DEs, o que, entretanto, ficou no plano das promessas. O professor da escola B relembra com descrédito a iniciativa da DE atestando, inclusive, o caráter de reprodução, “leitura” do material que possuiu este encontro:

*Entrevistador:* Como são essas orientações atualmente?

Olha, no primeiro bimestre, nós tivemos uma orientação técnica dada pelo PCOP de História referente ao *Caderno 01*.

*Entrevistador:* O caderno 01 seria o do 1º bimestre deste ano?

É, do primeiro bimestre deste ano de 2011. Na época, foi uma reunião de todos os professores de História da Diretoria para colocar suas experiências, o que está trabalhando, o que foi não trabalhado. Aí, haveria uma do 2º bimestre e não houve. Não sei o que aconteceu, por que ela (PCOP), na época, falou que ia chamar de novo para essa reunião [...]. Foi lá na escola Carlos Alberto e foi reunido por área, todos os professores acho que de Assis e depois eles se reuniram nas outras cidades também. Cada um teve coordenação do PCOP e foi feito uma leitura da proposta de História. Eles pediram para fazer uma leitura, fazer um comentário, aí falaram também que teria uma outra agora no segundo bimestre, mas não teve, não sei o que aconteceu e ficou nisso só, nessa orientação.

Finalmente, o destino tomado por esse “HTPC coletivo”, oferecido pela SEE-SP sob a batuta de seus PCOPs, faz lembrar as proposições de Cordeiro (2000) acerca das atuais discussões sobre o ensino de História, para quem as mesmas parecem amortecidas, abandonadas:

[...] pode-se constatar uma espécie de amortecimento do debate: o ensino de História saiu de cena, não representando hoje o mesmo papel que antes, quando parecia para os envolvidos naquelas propostas que, com base na mudança das práticas configuradas no chamado “*ensino tradicional*”, tanto a escola quanto a própria vida na sociedade seriam radicalmente alteradas. (CORDEIRO, 2000, p.201)

Restam, portanto, as indagações sobre os motivos que levaram ao abandono o debate que, na década de 1980, representou um avanço para a História como disciplina escolar. Naquele contexto não somente o ensino de História passou por reestruturações, mas a própria sociedade que vivenciou a transição de um governo militar autoritário para um novo período democrático, o qual, durante a década de 1990, também passou por remodelações, advindas, sobretudo, da inserção dos preceitos neoliberais nas políticas públicas educacionais brasileiras. Contemplar essa conjuntura é de fundamental importância para que o atual debate sobre o ensino de História possa avançar.

## Capítulo 02

### **A conjuntura da implementação do programa educacional *São Paulo faz escola.***

Após a redemocratização política da década de 1980, por força da “contra-reforma conservadora” que emergia no legislativo e executivo nacionais, e pelo alargamento de relações político-econômicas globalizadas, chega ao Brasil, no início dos anos de 1990, o neoliberalismo, cujos preceitos decorrentes de princípios clientelistas passaram a influenciar as relações em diversos setores da atual sociedade, entre eles, o educacional (Fagnani, 1996). Tal conjuntura é retomada para que suas interferências possam ser identificadas e analisadas nas atuais políticas do Estado de São Paulo, uma vez que os projetos de reforma da educação não se encontram desprendidos do contexto econômico, político e social em que se inserem, mas possuem, por outro lado, profundas relações com essas esferas.

A partir da contextualização, os impactos dessas políticas poderão ser abordados no cotidiano prático escolar, em relação, por exemplo, à forma como os professores lidam com as ações da SEE-SP, entre as quais, a de instituir na rede de ensino uma cultura de avaliação e bonificação salarial por desempenho. A partir da explanação dessa conjuntura, também poderão ser discutidos alguns aspectos referentes à maneira como as políticas públicas têm contemplado o ensino médio no Estado de São Paulo, compreendido como nível de ensino que possui problemáticas próprias e, por isso, demanda iniciativas particularizadas.

## 2.1 O neoliberalismo e atuais políticas educacionais do Estado de São Paulo

O neoliberalismo, vertente da doutrina liberal clássica,<sup>30</sup> defende, entre outros aspectos, a minimização do papel do Estado<sup>31</sup> em questões de cunho econômico e social em favor da diminuição dos riscos decorrentes do livre funcionamento do mercado. Iniciada nos países do “norte-econômico” durante a década de 1980, caracterizou-se como uma iniciativa que buscava conter a crise econômica,<sup>32</sup> emergente nos anos de 1970. Quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan chegaram ao poder, respectivamente em 1979, na Inglaterra, e 1980, nos Estados Unidos, foi ampliada a transnacionalização das finanças e as políticas passaram a ser orientadas por um ideário em que o conceito de “igualdade” não abrange o campo das condições materiais, em outras palavras, a liberdade econômica sobrepõe-se aos princípios da igualdade social, vista, por outro lado, como uma ação que restringe a ação individual. (BIANCHETTI, 2001; CARCANHOLO, 2002; MORAES, 2004)

Nesse sentido, essa vertente preconizou uma série de reformas que tinha como objetivo principal favorecer o desenvolvimento econômico com a menor disponibilização possível de recursos estatais. Por força do movimento de globalização, em pouco tempo, os preceitos neoliberais estenderam-se aos países periféricos em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Para Bianchetti (Op. Cit., p.30), o neoliberalismo propôs, a esses países, entre outras ações, uma “[...] limitação do gasto público para reduzir o *déficit* fiscal e medidas impositivas para moderar o consumo e /ou conformar a inversão.”

De acordo com tais preceitos, o Estado, anteriormente caracterizado como provedor de políticas públicas que visavam ao bem-estar social, passou a ser responsabilizado pela crise financeira que afetava a economia capitalista. Nesse sentido, as políticas sociais – entre elas, as educacionais, assistencialistas, habitacionais e de saúde – passaram a ser compreendidas como excessivamente onerosas para o poder público, o que requeria uma remodelação na estrutura governamental para que uma contenção dos recursos públicos pudesse ser promovida (Martins, 2000). Sob outro modelo, as políticas neoliberais “[...] tomaram os

<sup>30</sup> “O termo liberalismo é utilizado em três sentidos, como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder: como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista[...]. O liberalismo ante o feudalismo representa a sociedade moderna, que rejeita o determinismo social e institucionaliza o conflito derivado das novas formas de produção na figura mediadora do poder político.” (BIANCHETTI, 2001, p.44-5)

<sup>31</sup> Compreende-se a minimização do Estado, no contexto neoliberal, como “[...] uma proposta para reduzir a pressão tributária sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas”. (FREITAS, 2002, p.306)

<sup>32</sup> Para Bianchetti (2001, p.29) trata-se da “crise do petróleo, considerada uma das causas da recessão econômica.

governos dos principais países do centro capitalista. E os programas de ajuste passaram a ser receitados e impostos [...] aos países da periferia.” (MORAES, Op. cit, p.310)

Via organismos financeiros internacionais<sup>33</sup>, emergia a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade. Nessa perspectiva, mediante a proliferação de mecanismos de controle, o poder público tornou-se “avaliador”, em detrimento de sua antiga função de “provedor de benefícios e serviços” (Peroni, 2009; Sobrinho, 2002). Para Ball (2001, p.111), dentro da lógica da “mercadorização” educacional, “[...] a ênfase muda do Estado provedor para o Estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o Estado auditor, aquele que avalia os resultados.”

Bueno (2000a, p.08-10), ao analisar os direcionamentos tomados pelas atuais reformas educativas nos países periféricos, entre eles o Brasil, denomina a influência dessas agendas internacionais financeiras como uma “*concertación* educativa”, movimento continental de reformas sugeridas aos países emergentes em direção a um “pan-paradigma”, que inclui não somente recomendações políticas, mas também tentativas de desarticulação das “resistências e contraposições” que possam comprometer a implementação dos novos projetos. O intuito é tornar as diretrizes e as ações governamentais “impenetráveis”, “[...] isto é, que não perdem tempo com maiores esclarecimentos.”

Assim, a ideologia neoliberal se infiltrou na educação brasileira proferindo um discurso enaltecedor da autonomia, da descentralização e da valorização da qualidade, que, entretanto, camuflava a intenção do Estado de conter o financiamento das políticas sociais, o que, para a Educação significou, entre outros aspectos, aceleração desmedida do fluxo escolar, instituição de uma cultura de avaliação e de ações de bonificação meritocráticas, além de tecnização dos currículos em favor do desenvolvimento do mercado. Bianchetti (2001, p.14), define a situação:

As políticas educativas na América Latina, sob as teses de descentralização e autonomia, inscrevem-se de forma exemplar nos processos preconizados pelo modelo neoliberal. Neste contexto, o financiamento é a pedra de toque. Patrocina-se, na esteira do receituário do Banco Mundial, um desmonte sem precedentes do sistema público de educação. Este desmonte, que se materializa na mercantilização do direito à educação, constitui-se num claro retrocesso, em termos capitalistas, da desmercantilização e publicização

<sup>33</sup> Banco Interamericano de reconstrução e Desenvolvimento – BIRD; Fundo Monetário Internacional – FMI; Convênio Geral de Tarifas e Comércio – GATT; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Associação Latino-americana para Desenvolvimento Industrial e Social – ALADIS e a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL. (MARTINS, 2000, p.70)

efetivas pelas políticas do Estado de Bem-estar e dá-se, paradoxalmente, sob um discurso de ampla valorização da educação em geral e da educação básica em particular. A educação ressurgiu, sob as categorias de *sociedade do conhecimento* e *qualidade total*, como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada.

Contudo, não se propõe aqui compreender os fatos ocorridos em escala mundial como influência exclusiva nas políticas públicas educacionais, mas antes como norteadores de um processo que se desenrola no Brasil com características e objetivos próprios. Como propõe Sousa (2003, p.178), estabelecer relações com o neoliberalismo “[...] é importante, não para aceitá-lo como algo inexorável”, mas para explicitar alguns dos preceitos que têm norteado as atuais reformas educativas, as quais também são influenciadas por questões conjunturais específicas, o que confere a elas características próprias, tais quais “[...] aditivas, multifacetadas e filtradas” (Ball 2001, p.103). Para Bueno (2000a, p.09), “[...] o problema está menos no surgimento de tendências mundiais e mais no seu dimensionamento em nível nacional.” Bianchetti (2001, p.38) observa:

Os regimes políticos, surgidos dessa situação originária, optam por uma proposta de governo que representa uma simbiose do pensamento liberal no econômico e uma perspectiva política conservadora. As diferenças existentes em cada país refletem as especificidades de cada formação social concreta, mantendo em substância essa relação.

Duas décadas após a inserção dos princípios neoliberais à educação, interessa responder aos seguintes questionamentos: Há iniciativas com viés neoliberais sendo tomadas pelo programa *São Paulo faz escola*? Há impactos para o cotidiano das escolas? Se existem, quais são eles? Como os sujeitos educacionais lidam com esta realidade?

### **2.1.1 O programa educacional *São Paulo faz escola* e o neoliberalismo: uma interface**

No Estado de São Paulo, os princípios neoliberais – sob o signo da descentralização e da autonomia – começaram a influenciar as políticas públicas educacionais a partir da gestão de Rose Neubauer na SEE-SP, entre os anos de 1995 a 2002, período em que são destacados, entre outros, os seguintes encaminhamentos: oferecimento de recuperação para correção do fluxo escolar (aprovação automática e recuperação de férias); criação das “classes de aceleração”; “criação da “matrícula por dependência”; fomento de uma “cultura de avaliação”

na rede pública de ensino iniciada com a instituição e manutenção de sistema de avaliação dos resultados da aprendizagem – SARESP<sup>34</sup>; e valorização do profissional por desempenho. (NEUBAUER, 1999)

Buscando viabilizar a inserção do país no cenário econômico globalizado, essas iniciativas tinham como objetivo favorecer a melhoria da qualidade da educação – ao menos no que se refere aos índices – com menor dispêndio de recursos públicos. Justificam-se, dessa maneira, as iniciativas de correção do fluxo escolar – como a criação de classes de aceleração, recuperação paralela e progressão continuada –, as quais significariam um declínio nas taxas de reprovação e de evasão e uma consequente possibilidade de conseguir financiamentos e benesses provenientes de acordos estabelecidos com os referidos organismos credores externos.

Tendo em vista os mesmos objetivos, ou seja, ascensão dos índices com pouca mobilização de recursos, é que se iniciou o processo de descentralização do ensino em São Paulo nos anos de 1990. Também por influência dos princípios neoliberais, buscava-se desonerar o Estado de algumas de suas responsabilidades, assim, foram tomadas as seguintes medidas: fortalecimentos das Delegacias de Ensino; descentralização do processo de capacitação de professores; repasse de recursos para a manutenção dos prédios escolares e reposição de mobiliários e equipamentos; maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa para as escolas; fortalecimento e promoção da autonomia das APMs, municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. (NEUBAUER, 1999)

De lá para cá, algumas dessas iniciativas com viés neoliberal continuam a ser empreendidas pela SEE-SP, entre elas, a inserção de uma “cultura de avaliação” na rede pública de ensino. Nos tempos mais recentes, as ações do *São Paulo faz escola* – rumo à melhoria do desempenho dos alunos nos exames educacionais – além de intencionar a padronização curricular, incluíram também o favorecimento de política de bonificação meritocrática impulsionada por ações cada vez mais difundidas e abrangentes de avaliação discente, docente e institucional. Da década de 1990 em diante, os resultados apresentados por

---

<sup>34</sup> De acordo com a Resolução Estadual nº 27 de 1996 (São Paulo, 1996) e atendendo às proposições do Projeto “Escola de Cara Nova”, cujos objetivos previam uma reforma técnica estrutural no ensino, a SEE-SP instituiu o SARESP, tendo em vista “[...] a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar [...] e a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino”. Buscava-se verificar o desempenho dos alunos de modo a fornecer informações que subsidiassem “[...] a tomada de decisões (na) melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados” (Fernandes, 2010). A intenção foi fazer com que os saldos dessa avaliação fossem articulados ao planejamento escolar. Em 2008, como previsto no documento de implementação de 1996, foram integradas ao exame Ciências para o ensino fundamental e Química, Física e Biologia para ensino médio. Já em 2009, foram aferidas as disciplinas de Geografia e História em ambos os níveis de ensino. (ARCAS, 2009).

esses exames têm ocupado, cada vez mais incisivamente um lugar nas tomadas de decisão no setor educacional do Estado.

Em 2008, além da tradicional avaliação dos alunos pelo SARESP, também os educadores passaram a ser avaliados: os temporários para obterem a oportunidade de participar anualmente do processo atribuição de aulas<sup>35</sup> e os efetivos para evoluírem funcionalmente, mediante a aquisição de bons resultados no processo de promoção realizado pela Secretaria todos os anos desde 2009<sup>36</sup>.

No sentido de favorecer a centralidade dos exames em larga escala, também em 2008, foi anunciada pela SEE-SP a criação do IDESP,<sup>37</sup> indicador da qualidade educativa paulista, cujo objetivo é fornecer um informativo da evolução das escolas em termos quantitativos para os envolvidos nesse processo e para a sociedade. A saber, sua formulação se dá por meio da consideração de dois critérios complementares: o desempenho no SARESP e o fluxo escolar<sup>38</sup>, compreendido como a relação entre os alunos ingressantes e concluintes dos ensinos fundamental e médio.

Vale ainda ressaltar que, de acordo com Decreto nº 46.168 de 2001<sup>39</sup> e com os objetivos do plano de metas e ações *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, os dados apresentados pelo IDESP passaram a ser utilizados nos cálculos para a atribuição de bônus aos funcionários da educação das instituições que cumprissem as metas estabelecidas anualmente pela SEE-SP e para o oferecimento de apoio pedagógico intensivo àquelas com desempenho insuficiente. (SÃO PAULO, 2007)

---

<sup>35</sup> Vale observar que a pontuação obtida na avaliação – conhecida popularmente na rede como “provinha” – somada ao tempo de serviço passou a classificar os profissionais no processo de escolha de classes-aulas. A princípio, a intenção da SEE-SP era desclassificar os professores que não atingissem uma pontuação mínima nesses exames, mas por ação da APEOESP e pela escassez de profissionais docentes, a decisão da SEE-SP foi revogada pela justiça e o caráter da avaliação passou de eliminatório para classificatório.

<sup>36</sup> Informação coletada no Edital de abertura de pré-inscrição para a prova de promoção docente que delibera: “O Coordenador da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, da Secretaria de Estado da Educação, nos termos da Lei Complementar estadual nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, alterada pela Lei Complementar estadual nº 1.143, de 11 de julho de 2011, regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, torna pública a abertura de pré-inscrição para prova - Processo de Promoção, dos integrantes do Quadro do Magistério.”

<sup>37</sup> À semelhança do que propõe o IDEB, criado em 2007 pelo governo federal, que implantou um sistema de estabelecimento de metas bianuais a serem cumpridas pelas escolas brasileiras até 2022 (Peroni, 2009); segundo a Resolução nº 75 de 2008, o IDESP também indica para cada unidade escolar paulista metas a serem cumpridas anualmente.

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://IDESP.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://IDESP.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)>. Acesso em: 29/11/2010.

<sup>39</sup> A bonificação profissional já havia sido pensada no projeto de reforma institucional “Escola de Cara Nova” preconizado pela SEE na década de 1990 (Fernandes, 2010). Por essa razão, durante a gestão do governador Geraldo Alckmin, houve a promulgação do Decreto n.º 46.168, em Outubro 2001, regulamentando a instituição do Bônus Gestão pela Lei Complementar nº 890, de dezembro de 2000.

No *site* da SEE-SP, entretanto sem deixar evidente esse sistema avaliativo e meritocrático, o programa *São Paulo faz escola* é apresentado ao público apenas como uma uniformização curricular, em desenvolvimento na rede pública de ensino desde 2007. Segundo as informações constantes no endereço eletrônico,

O programa *São Paulo faz escola* foi criado em 2007 e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as instituições de ensino contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado<sup>40</sup>.

Frente ao exposto, percebe-se nas atuações da SEE-SP certa afinidade com as correntes de pensamento em que o Estado contemporâneo, por um lado, é visto como elaborador de políticas de reforma educacional e, por outro, como responsável pela instalação de mecanismos de controle, tais como as avaliações em larga escala. As análises científicas mais recentes (Ball, 2001; Ball, 2002; Bittencourt, 1998; Peroni, 2009) indicam que este novo tipo de Estado tem se configurado não mais como o executor das políticas educacionais, mas como coordenador, financiador e avaliador dos projetos de reforma.

Nesse sentido, é função de alunos, professores e gestores da rede trabalhar em direção à conquista de melhores desempenhos, sempre atingindo e ultrapassando as metas estabelecidas para cada unidade escolar anualmente. No documento *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, respectivamente em relação aos “Sistemas de Avaliação” e à “Gestão dos resultados e política de incentivos”, a SEE-SP definiu alguns princípios avaliativos e meritocráticos a serem desenvolvidos, contribuindo para que uma “cultura de avaliação” fosse definitivamente instalada na rede pública de ensino paulista:

1. Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007);
2. Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007;
3. Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008;
4. Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

1. Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes;
2. O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 03/10/ 2011.

estabelecidas por escola; 3. Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas; 4. Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma. (SÃO PAULO, 2007)

De acordo com tais deliberações, percebe-se que o Estado de São Paulo tem cada vez mais se afastado do papel de “Estado-Pedagogo” para atuar como um “Estado Avaliador” que, ao mesmo tempo, delega à comunidade escolar “autonomia” de gestão e a responsabiliza por seus insucessos. (BALL, Op.cit.; Ball, Op.cit.; Bittencourt, Op.cit.; Peroni, Op.cit.)

É possível perceber que a concessão de autonomia, iniciada em São Paulo com a descentralização do ensino na década de 1990, continua a ser conduzida por modelos neoliberais de Educação, como sugere a forma com que a reforma curricular proposta pelo *São Paulo faz escola* é processada. Ao invés de ser desenvolvida de maneira autônoma pelas instituições, a implantação das novas matrizes curriculares veio acompanhada por uma intensificação dos mecanismos de controle em que cabe aos professores, gestores e alunos a responsabilidade pelos possíveis insucessos da implantação.

Ao mesmo tempo que “autonomia” de trabalho é dada pela SEE-SP aos gestores e professores quando afirma que “[...] nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores” (São Paulo, 2008, p.43); também se preocupa em alertar os profissionais da rede acerca de suas responsabilidades no sucesso do empreendimento:

[...] é importante esclarecer que ao se atribuir ao professor a responsabilidade pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário [...]. Contudo, recusar o autoritarismo não significa abrir mão da responsabilidade de ensinar, ou, em outras palavras, levar a aprender. (Id. Ibid.; p.42)

Em 2010, Paulo Renato Souza, de maneira mais incisiva, lembra que as matrizes curriculares e as atividades propostas nos materiais didáticos (*Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*) possuem a mesma formatação das avaliações a serem aplicadas pelo SARESP. Para a SEE-SP,

Estes documentos, que dão origem aos *Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor*, são referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores. (SÃO PAULO, 2010)

Diante desse panorama, pode-se compreender que nem sempre a utilização do conceito de “autonomia” significa para os sujeitos liberdade de atuação, tampouco participação consciente nas organizações educacionais, mas antes controle, elemento indispensável na engrenagem do sistema neoliberal econômico, principalmente, se considerado o fato de que todas as ações relacionadas à reforma curricular serão cobradas nos exames do SARESP, incidindo diretamente na remuneração profissional.

Nas atuais diretrizes educacionais, o conceito de “autonomia” pode ser compreendido como uma estratégia utilizada para que o Estado neoliberal possa implementar todas as pautas da reforma proposta, entre elas, a minimização de seu papel em questões sociais e a contenção de recursos públicos em favor da dinamização do mercado. Nesse processo, os sujeitos educacionais são atraídos pela possibilidade de obter maior liberdade operacional, em termos de gestão de recursos financeiros e humanos, o que promove, por outro lado, o estabelecimento novos mecanismos de vigilância em uma ação de “re-regulação”, intensificada a partir da instalação de mecanismos avaliativos (Ball, 2002). Fernandes (2010, p.79) em consonância às proposições de Ball (2001; 2002; 2005) observa que as “bandeiras progressistas de autonomia” são utilizadas pelo poder público “[...] como instrumentos para defesa de seus projetos e, não raramente, para justificar a minimização do papel do Estado em relação a suas obrigações sociais históricas”.

Segundo as asserções encaminhadas pelo GT de Ensino da ANPUH (Ciampi. et al., 2009, p.367), no encontro realizado no ano subsequente à implantação das matrizes curriculares e materiais didáticos pelo programa educacional *São Paulo faz escola*, o pioneirismo, ou seja, o “bandeirismo” deste projeto curricular paulista, na compreensão da própria SEE-SP, estaria justamente

[...] na centralidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no certo grau de autonomia dos gestores e dos professores para executá-la, demonstrando a rearticulação do papel do Estado na educação contemporânea, o qual, de provedor passa a ser administrador e, no limite, avaliador. [...] isto não é apanágio do estado de São Paulo, mas uma tendência nas transformações do ensino em escala mundial.

Entretanto, é questionado se o “pioneirismo” deste projeto localiza-se nesta concessão de autonomia aos sujeitos educacionais ou se, por outro lado, tal ato significa, subliminarmente, mais controle e responsabilização de professores, gestores e alunos? Sobre esse aspecto, Ciampi (et al., Op. cit., p.368) complementa:

Denominamos “aparente contradição” no discurso que faz conviver uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da “comunidade aprendente”.

Frente ao exposto, a implementação dos novos currículos mais que uma tentativa de padronização curricular, configura-se também como um mecanismo de dinamização das relações econômicas, fomentado por um severo controle do trabalho de professores e gestores que, independentemente da realidade que experimentam ao implantar os projetos da SEE-SP, são os responsáveis por seus méritos e insucessos. Os impactos para a instituição, para as relações de trabalho e para os sujeitos educacionais são muitos e não devem ser desconsiderados na tarefa de compreender como aconteceu a implantação de um novo currículo de História para o ensino médio no Estado de São Paulo.

### **2.1.2 Cultura de avaliação e responsabilização: quais os impactos?**

As palavras a seguir, proferidas por Maria Helena Guimarães de Castro, constam no artigo *O mérito do professor* publicado em 15 de outubro de 2008 pela *Folha de São Paulo*. Nesta ocasião, a então secretária da Educação paulista afirmou as vantagens da instalação da meritocracia no Estado, a qual, num período de médio e longo prazo, representaria melhoria na qualidade do ensino oferecido no sistema público paulista.

Mais que escolas, escolas de qualidade. Mais que professores, professores comprometidos, motivados e valorizados. É com essas premissas que o Estado de São Paulo encara a missão de dar um salto de qualidade na educação pública. Superado o desafio da inclusão devido a fundamentais políticas de universalização do acesso em anos anteriores, o governo do Estado enfrenta o problema do baixo desempenho de seus alunos, tendo como prioridade aperfeiçoar o sistema de educação. Como não poderia ser diferente, o Estado mostrou todos os resultados de seus alunos, a maioria apontando para problemas de aprendizagem. O problema paulista é o de todo o Brasil, mas São Paulo preparou um plano de metas de qualidade de médio e longo prazo. Diagnosticou a situação e implantou na rede de 5 milhões de alunos programas para melhorar a qualidade das aprendizagens: nova proposta curricular, materiais de apoio, programa de alfabetização,

recuperação intensiva, ampla formação continuada dos professores, elevados investimentos nas 5.500 escolas. Mas a mais importante ação é o sério compromisso do governo José Serra com a valorização dos professores, protagonistas do sistema. Só há melhor desempenho dos alunos com professores motivados. O Estado, após aumentar o salário-base de todos os professores, selecionar 12 mil coordenadores pedagógicos e reorganizar o sistema de supervisão, lançou projeto de remuneração por desempenho que pode resultar em até 2,9 salários mensais a mais aos professores. Trata-se de reconhecer o esforço dos professores e valorizar o compromisso com a melhoria do desempenho dos alunos. Pela primeira vez, funcionários estaduais receberão bônus financeiro de acordo com o resultado do trabalho. Outros países, como o Chile, adotaram ações semelhantes. Nos EUA, o maior sucesso ocorreu em Nova York.<sup>41</sup>

Diferentemente das proposições de Maria Helena, Luiz Carlos de Freitas,<sup>42</sup> professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e especialista em avaliação escolar, afirma que não há, nem no Brasil nem no exterior, pesquisas que comprovem a eficácia da instalação de mecanismos de controle e responsabilização do trabalho docente. Embasado no recente estudo de Ravitch (2011) – secretária-assistente da Educação na administração do presidente George H. W. Bush –, alegou a impossibilidade de fazer associações entre a melhoria da qualidade educacional e a manutenção de políticas públicas meritocráticas. Nesse sentido, é possível perceber que as políticas de bonificação por desempenho trouxeram para a crise educativa que enfrenta o Estado de São Paulo mais problemas que soluções.

Tal como acontece no mercado financeiro, frente às expectativas de alcance e superação das metas, os profissionais da Educação têm enfrentado, além da responsabilização por parte do poder público, também o que é denominado como “auto-monitorização”, cuja principal característica é a extensão do controle aos agentes educacionais que passam a fiscalizar a si mesmos e a seus pares, já que o trabalho “mal” desempenhado por um docente, por exemplo, pode representar perda financeira para a instituição como um todo (Ball, 2002). Em seu relato, a professora coordenadora revela a existência de “auto-monitorização” no cotidiano da escola B:

Houve, houve muito mal estar na escola, principalmente nos primeiros anos que se instituiu o bônus. Foi muito difícil, foi muito complicado, gerou diversos tipos de sentimento, por que eu tinha aquele professor que trabalhou

---

<sup>41</sup> Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1510200808.htm>>. Acesso em: 10/05/2012.

<sup>42</sup> Palestra proferida durante o VIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANPAE-Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-São Paulo, realizado na cidade de Campinas de 15 a 17 de maio de 2012.

duro, que deu duro e aquele que não estava tão empenhado assim e, o que não estava tão empenhado assim, recebeu muito mais do que aquele que se empenhou o ano inteiro. Então, isso causou uma divisão na escola, uma revolta. Isso foi muito difícil por que causou revolta nos gestores também, entendeu? Então foi difícil lidar com isso.

O mesmo mal-estar também é referenciado pela professora de História da escola A que recordou não ter recebido bônus por causa de algumas ausências no trabalho decorrentes de problemas de saúde de ordem infecciosa que poderiam comprometer, inclusive, a integridade física dos seus alunos. Vale ressaltar que a assiduidade do profissional da Educação paulista, ao lado do IDESP, é um dos quesitos avaliados para a concessão do bônus.

Eu, por exemplo, eu sempre fui assídua, a ponto de, quando eu dava aula em Prudente, eu não tive uma (falta), eu não uso meus (abonos), nunca usei, só num caso necessário, aquelas abonadas, seis ao ano. Parece que diminuiu, eu nem sei, por que eu nunca sou de faltar. Tive licença médica, quando tive câncer de mama, aí não teve jeito. Por exemplo, eu tive nesse bônus, eu tive conjuntivite e foi gravíssimo o meu caso, até por que eu tive descolamento de retina, uma “boladinha” que tive aqui, eu sou quase cega desse olho, entendeu? Era a minha melhor visão de uns anos pra cá. Então eu fiquei totalmente prejudicada, aí eu tive conjuntivite, você imagina nesse quadro? O médico ficou desesperado: “\_Você pode perder a visão.” Já fiz três cirurgias... Eu tive que ficar afastada quinze dias. Por causa desses quinze dias, meu bônus foi reduzido pela metade... conjuntivite que eu ia contaminar, infectar a... Eu não podia entrar em contato com a escola, eu até poderia vir, tudo bem, mas eu não podia, por que eu ia passar a infecção para outras pessoas, então meu bônus reduziu pela metade em relação ao da turma daqui.

De acordo com Ball (2005, p. 548), a cobrança que o Estado de São Paulo tem exercido sobre os profissionais da Educação mediante tem colaborado com a mecanização do trabalho docente, processo denominado “performatividade”. No contexto das reformas educacionais contemporâneas, o termo deve ser compreendido como a “luta pela visibilidade”, processo em que é buscado o máximo desempenho possível, mesmo ante as dificuldades pedagógicas ou pessoais que possam emergir. Nesse sentido, a docente de História da escola B poderia ter logrado benefício financeiro igual ao de seus colegas de profissão, caso não tivesse faltado às aulas por questões de saúde.<sup>43</sup> A “performatividade” docente pode ser compreendida nos seguintes termos:

<sup>43</sup> Vale ressaltar que, de acordo com a nova interpretação do artigo nº 78 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado), os professores que gozam de aposentaria especial (25 anos de contribuição para mulheres e 30 para homens) passarão a repor, antes de se aposentarem, os dias gastos com licença saúde. Trata-se de mais uma maneira de exigir uma postura performática dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Para a APEOESP, “De forma irregular, a SPPREV (São Paulo Previdência), está devolvendo processos de aposentadoria por, supostamente, os professores não terem cumprido

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. [...]. A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos pra estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (Id. *ibid.*; p.543-4)

Nesse sentido, o professor também enfrenta o que Ball (2005) denomina como “esquizofrenia de valores”, representada, por exemplo, pela dúvida quanto às próprias finalidades de seu ofício: trabalhar em função da melhoria da qualidade da Educação ou atingir as metas propostas para obter benefícios financeiros, ainda que isso possa representar perdas para o processo de ensino-aprendizagem e, no âmbito pessoal, para a sua integridade física? Gera-se, portanto, um conflito entre a autenticidade do profissional e a “performatividade” que dele é exigida, já que sua eficácia estará intimamente ligada à sua produtividade.

Com isso, desaparecem as relações do profissional com o individual, além de questões próprias da atmosfera cultural de cada instituição (Id. *Ibid.*). O diálogo estabelecido com a coordenadora da escola B revela que não há nestas avaliações em larga escala espaço para a consideração das particularidades de cada instituição. Quando questionada sobre o que poderia justificar o baixo desempenho de sua escola no SARESP, esta profissional afirmou:

Olha, eu acho que tem vários motivos, eu já até falei em outras falas, não é uma coisa pontual. Naquele dia, pode ser que o aluno não esteja de acordo para fazer uma prova. Todos não estão? Lógico que não, mas existem vários outros motivos que podem influenciar um bom rendimento. Eu acho que teria que ter outras avaliações, de outros tipos também na escola. Eu não sei bem dizer como.

*Entrevistador:* Só implementar o currículo basta?

Não, eu acho que não. É uma construção diária. Então, de repente, vem uma avaliação lá de fora sem saber qual é a nossa realidade aqui. Por exemplo: aqui é diferente de uma escola central, mas a prova é igualzinha, não é? O currículo é igual? É, mas tem coisas que, por exemplo... Aí chega naquela que eu te falei, no laboratório de Ciências, a escola lá do centro, ela tem um laboratório de Ciências equipado pra fazer aquela experiência que está no *Caderninho*, a nossa escola não tem um laboratório, ela tem só uma sala de aula, então nós vamos fazer uma adaptação. Vai pular a atividade? Não, não vai, nós vamos fazer uma adaptação. Mas será que vai ser a mesma coisa do

que aquela que tem laboratório? Que tem aqueles apetrechos, aquelas coisas? Não vai.

*Entrevistador:* E qual espaço existe para a Secretaria enxergar nas avaliações essa realidade?

Não existe esse espaço para que a gente possa, sabe... Esse espaço de eles verem que, por exemplo, uma escola central, que só tem o pessoal do centro, onde o poder aquisitivo infelizmente é outro, você entendeu? Na periferia é diferente a clientela. No centro tem pais presentes, os pais vão à escola, os pais acompanham. Muitos (alunos) têm cursinho, muitos têm cursos particulares. Muito diferente da nossa realidade, não é?

Neste processo, são gerados sentimentos de competitividade, de individualismo, de culpa, orgulho, vergonha, inveja e destruição do ambiente de solidariedade entre os professores. Para a professora de História da escola A, “[...] cria aquela competitividade, assim, aquela coisa, sabe? Ruim, que... sabe? Que todo professor tá dando o sangue... aqueles que tão dando o sangue, sabe? Tem uma diferença pra menos. Desestimula o professor.” Vinculada ao sentimento de inconstância, a competitividade fomenta a batalha individual das escolas e dos sujeitos no cumprimento de suas metas, o que pode se sobrepor até mesmo à qualidade educacional e à manutenção de uma gestão democrática. À semelhança do que propõe Ball (2001; 2002), essa competição pode também assemelhar-se àquela que se processa no mercado capitalista, uma vez que “[...] a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista [...].” (SOUZA, 2003, p.188)

Quando questionada sobre os efeitos da bonificação meritocrática no cotidiano da escola e da DE, a PCOP de História relatou que, nos tempos mais recentes, a culpa, o desânimo e a revolta estão presentes na realidade educacional paulista. Segundo seu depoimento, tal bonificação:

[...] Afeta todo mundo, afeta, fica muito abalado, os professores ficam desanimados. A gente vai para a escola, você não sabe como conversar, onde começar. Nós chegamos na escola arrasada, arrasada, acabada. Foi difícil a gente ter uma relação de apoio mesmo, de estar lá para apoio, não é para fiscalizar, não é para nada. Mas parece que eles (sujeitos escolares) estão revoltados, choraram muito. Então, foi uma coisa muito chata e a gente ficou muito abalado, por que a gente está aqui e nós queremos que todas as escolas se saiam bem, que todas tenham um rendimento bom, que todo mundo receba o bônus.

Além disso, ainda que as metas sejam finalmente alcançadas pelos sujeitos educacionais, persiste um constante sentimento de instabilidade e incerteza, já que a demanda por melhores resultados não se esgota, “[...] de tal maneira que satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto” (Ball, 2002, p.10). Tal compreensão materializa-se ante a observação dos relatos da professora de História e da PC da escola A, de acordo com as quais, a dificuldade está em superar as metas que a SEE-SP projeta para esta instituição, pois seu desempenho já se encontra bastante elevado em relação ao município, à região e ao próprio Estado (Tabela 02 e 03). Nas palavras da professora:

Ah, tem outra coisa sobre o bônus, o que é simplesmente um absurdo. Nós atingimos um ponto máximo no bônus. Nesse último, nós ficamos em 25º no Estado. Agora, nós teríamos que conseguir um índice maior ainda, senão a gente zera em termos de bônus. Não importa o patamar que nós alcançamos, tiramos o máximo já, só que eles (SEE-SP) querem mais, mais e mais, entendeu? Então, se a gente conseguir continuar naquele ponto, mesmo sendo o máximo, o nosso bônus vai ser menor do que... Por exemplo, teve uma escola, mas é lógico que você tem que considerar onde ela está localizada, a escola do diretor X<sup>44</sup>. Há dois anos atrás, (foi estendida) uma faixa: “Parabéns, a escola tirou nota Z no SARESP”. Eles tiveram um bônus muito acima do nosso por conta de conseguir Z, mas nós já estávamos num patamar lá em cima [...].

Frente a exposto e à luz das asserções do professor Luiz Carlos de Freitas, coloca-se outro questionamento: os incentivos financeiros sozinhos têm a possibilidade de imprimir mudanças significativas no sistema educacional? Na maioria dos casos, o prêmio de incentivo pode até fazer com que o corpo docente assuma a necessidade de mudanças – o que não significa saber como e quando efetivá-las – criando, por outro lado, o que é denominado como um “descompasso de implementação”, decorrente da escassez de políticas de formação continuada.

Em estudo acerca das implicações do SARESP na avaliação escolar, Arcas (2009) observa nas instituições uma incipiência em utilizar os resultados apresentados pelos exames em larga escala. Assim, os dados trazidos pelo sistema avaliativo paulista quase sempre são pouco ou nunca consultados pelas escolas em seu planejamento cotidiano, mesmo porque elas e a própria rede de ensino ainda não se apropriaram de maneira sistematizada e direcionada desses saldos na formulação e implementação de reformas. Atualmente, a situação pode ou

<sup>44</sup> Escola F (Tabela 01). Em 2009, diferentemente do ano anterior, esta escola conseguiu melhorar seus desempenhos na avaliação do SARESP. Por esta razão, estendeu uma faixa em frente à instituição para parabenizar professores e alunos.

não ter sido conduzida por outros direcionamentos, o que requer investigações mais específicas.

Contudo, interessa esclarecer que não se propõe aqui uma visão contrária à manutenção dos sistemas avaliativos, pois como indica Moreira (1999, p.140) “[...] a escola precisa ser pressionada a rever continuamente suas práticas”. Entretanto, essa revisão deve estar associada ao desenvolvimento de mecanismos de subsidiem os profissionais na interpretação desses resultados e na posterior tomada de decisões, o que requer investimentos em políticas de formação docente. (SOUSA, 2003)

Mais importante que a discussão sobre o método avaliativo feito pelo governo, é a análise sobre a forma como seus resultados vêm sendo utilizados pela comunidade escolar e pelo Estado, é a reflexão sobre como o poder público tem se apropriado dos mecanismos avaliativos e quais consequências serão observáveis a partir disso. Nesse sentido, se o objetivo for somente “rankear” as unidades, professores e alunos, impondo restrições e nomenclaturas, “[...] há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento.” (ARCAS, 2009; SOUSA, Op. cit., p.188)

Finalmente, pontua-se que a forma como o Estado de São Paulo tem lidado com esta política de bonificação por desempenho parece contribuir para uma depreciação do ofício docente, ainda mais profunda e desastrosa do que a observada por Gusmão (2004) nos anos de 1980. Nas palavras da professora coordenadora da escola B é explícito o entendimento da profissão docente como mal remunerada e desqualificada aos olhos do poder público e da própria sociedade.

O Estado ele está investindo na Educação sim, em forma de material, mas em forma de valorização profissional do professor está muito a desejar. Então, o Estado nesse pilar está muito desacreditado. O professor não acredita mais que pode melhorar, que pode ter não só poder aquisitivo maior, mas que pode ter reconhecimento diante da sociedade como há muitos anos atrás, por que, há muitos anos atrás, o professor tinha reconhecimento. Hoje não, hoje não se tem reconhecimento.

Ao lado desse processo de depreciação do ofício, Boim (2010, p.90-91), de acordo com as proposições de Apple (1997), compreende que as medidas tomadas pela SEE-SP têm caminhado rumo à proletarização da profissão. Em suas palavras:

O processo de racionalização do trabalho envolveu o exercício do professor numa grande reestruturação de suas funções devido ao abuso dos procedimentos de controle técnico no currículo das escolas. O trabalho do ensino está a tornar-se idêntico a processos semelhantes aos que conduziram à proletarização de muitos outros trabalhos fabris e administrativos. Procedimentos, competências de ensino pré-determinadas, respostas dos alunos pré-determinadas e avaliação prévia e posterior, conduziram a uma perda do controle de trabalho e a uma separação entre concepção e execução.

Tendo em vista a direção em que caminham as políticas públicas educacionais, conclui-se que, além de investimentos na formação continuada de professores, é necessário incluir na reforma promovida pelo programa *São Paulo faz escola* melhores remunerações aos profissionais da área, como fazem, por exemplo, os países pioneiros no PISA.<sup>45</sup> Para Louzano (et al., 2010,p.545),

[...] os sistemas de alto desempenho têm professores e eficazes, porque além de conseguirem atrair os mais capazes para a carreira docente, a entrada em cursos de formação de professores é altamente seletiva, os processos para selecionar os candidatos para a carreira docente são bastante eficazes, e o salário inicial é alto. Por exemplo, a Finlândia, que tem obtido o melhor desempenho nas avaliações do PISA desde 2000, seleciona seus professores dentre os 10% melhores alunos das universidades. A Inglaterra, embora não esteja entre os 10 primeiros colocados no PISA, melhorou sensivelmente a qualidade de sua educação nos últimos dez anos, investindo pesadamente na atratividade da carreira docente e na formação de seus professores.

Assim, diferentemente do que propõe a SEE-SP, a evolução funcional, por exemplo, não deveria ser embasada em assiduidade e em avaliações como se faz no atual exame de “Promoção de Docente”,<sup>46</sup> pois isso, entre outros aspectos, não leva em conta as particularidades contextuais e individuais de cada professor, de cada gestor. Nota-se, que a própria conceituação “evolução funcional” foi preterida a “promoção docente”, mais um indício de que o projeto neoliberal para a Educação, iniciado por Rose Neubauer nos anos de 1990, ainda se encontra em vigor na atual administração educacional do Estado, cujas ações parecem, majoritariamente, conduzidas pela lógica de mercado.

<sup>45</sup> De acordo com o PISA/2009, entre os 65 países participantes, o Brasil ocupa a 49ª posição em Leitura e Ciências e, em Matemática, a 53ª posição. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.html>>. Acesso em: 28/06/2012.

<sup>46</sup> Entre outros requisitos, para poder participar do exame de promoção, o professor inscrito precisa acumular o mínimo de 2.304 pontos de assiduidade, caso contrário, sua pré-inscrição no processo é indeferida. Além disso, apenas 25% dos melhores classificados nesta avaliação é que, de fato, conseguem evolução de faixa e acréscimos salariais. Informação coletada no decreto estadual nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, o qual torna pública a abertura de pré-inscrição para prova - Processo de Promoção, dos integrantes do Quadro do Magistério.

## 2.2 A LDB de 1996 e a autonomia do atual programa educacional *São Paulo faz escola*: guia ou proposta?

O editorial *Autonomia ou Anarquia?*, publicado na *Folha de São Paulo* em 26 de fevereiro de 2008, alguns dias após a implantação das novas matrizes curriculares pela SEE-SP e deixa claro o posicionamento favorável assumido pelo periódico acerca da padronização curricular efetuada na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. Para o editor, os fracassos seriam consequência do favorecimento de uma “autonomia curricular desmedida” somada ao trabalho mal qualificado dos professores, vistos como excessivamente faltosos se comparados aos da rede privada. Nesse sentido, o jornal apoiou a política de bonificação por desempenho adotada no Estado, compreendendo-a como saída para “fixar” o professor na escola e combater o *lobby* dos sindicatos que se posicionaram contrários às ações da Secretaria.

A receita para o fracasso na educação o Estado de São Paulo já experimentou. Ela inclui uma autonomia curricular desmedida e um sistema que permite a professores faltar quando bem entenderem e pular quase livremente de escola em escola. Tempere-se tudo com um mecanismo mal implantado de progressão continuada, que acabou se tornando um regime de aprovação automática, e os péssimos resultados obtidos pela rede pública do Estado nas avaliações não constituirão surpresa. O consolo que fica é que a secretária estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, está tomando medidas para mudar o "status quo", como se pode depreender da entrevista que concedeu à Folha. A mais recente delas é a introdução de um currículo comum acompanhado de apostilas que indicam aos professores -e a seus eventuais substitutos- o que eles devem ensinar em cada aula e que conhecimentos depois cobrar dos alunos. A autonomia didática foi uma espécie de conto-do-vigário que um segmento da pedagogia moderna nos impingiu. Para dar certo, ela pressupõe a concorrência de educadores altamente capacitados e plenamente envolvidos com alunos verdadeiramente interessados. E nada disso existe na rede pública. Outro eixo em que mudanças se fazem necessárias é o da estabilidade do quadro de professores. É inadmissível que, nem bem iniciado o ano letivo, 45 mil dos 250 mil docentes já tenham mudado de escola. Isso sem mencionar as faltas. Elas chegam a 30 mil por dia – uma taxa de absenteísmo de 13%, contra menos de 1% na rede privada. A concessão de bônus salariais para as escolas que cumprirem metas de desempenho é um passo para fixar o professor no estabelecimento, mas é preciso mais. É o caso de rever a legislação que permite privilégios como o das faltas impunes aos funcionários. É preciso aqui coragem para enfrentar o lobby dos sindicatos e restabelecer o básico: o professor precisa estar presente e saber o que ensinar. Sem isso, todo o resto é empulhação.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2602200802.htm>>. Acesso em: 10/05/2012.

Tal postura não é estranha se observadas as ações do jornal durante a implementação das propostas curriculares – sobretudo, a de História – elaboradas pela CENP na década de 1980. Naquela conjuntura, por influência de novos paradigmas historiográficos e pedagógicos, a escola e as disciplinas passaram a ser compreendidas como imbuídas de um papel social e político, como espaços de produção de conhecimento e, por conseguinte, de reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto. Esse novo modelo educativo, entretanto, não interessava a elite industrial e fundiária paulista da qual a *Folha de São Paulo* era representante. Utilizando-se do discurso historiográfico das universidades, este periódico foi contrário à implantação das novas matrizes curriculares, alegando preocupação com a qualidade educacional paulista. Nas palavras de Fonseca (2006, p.149),

A *Folha de São Paulo* concedeu considerável espaço para os setores universitários que divergiam das mudanças trazidas pelas novas propostas curriculares. O jornal utiliza-se das divergências entre as diversas correntes acadêmicas para articular a sua campanha contrária à implementação da proposta. Para isto, assume um discurso educacional pretensamente neutro, em defesa da qualidade do ensino, do conhecimento científico contra as inovações consideradas populistas e demagógicas rebaixadoras da qualidade do ensino básico.

Da mesma forma, ou seja, pretensamente preocupada e compromissada com as questões educacionais do Estado e longe de impingir neutralidade ao seu discurso, a *Folha de São Paulo*, aplaudiu as iniciativas de Maria Helena no *São Paulo faz escola*, utilizando-se de conceituações como “autonomia curricular desmedida” e “conto-do-vigário” para se referir às diretrizes preconizadas pela Lei nº 9.394 que estabelece as bases da educação nacional. Ademais, o conceito de autonomia é associado, de maneira depreciativa, ao de anarquia, cujos significados se referem a “1. falta de governo ou de chefe. 2. confusão ou desordem disso resultante” (Ferreira, 2001, p.41), como se as deliberações da referida Lei tivessem trazido para as escolas nacionais nada além de desordem.

Após quase vinte anos de repressão e autoritarismo da Ditadura Militar, a atual LDB, em vigor desde 1996, é representante dos preceitos democráticos da Constituição Cidadã<sup>48</sup> e

---

<sup>48</sup> Para Fagnani (1996), a distância entre o fim período ditatorial, em 1985, a promulgação da Constituição cidadã, em 1988, e, em 1996, a implantação da LDB – mais democrática que sua antecessora de 1961 –, pode ser explicada pela “contra-reforma conservadora”, impulsionada por princípios clientelistas, que se instalou no legislativo e executivo nacionais, em fins da década de 1980 e início dos anos 1990. Para este autor, as legislações de cunho mais democrático sofreram, na década de 1990, os males de uma “implementação truncada”, agravada, entre outros aspectos, pela alternância de presidentes devido ao *impeachment* de Fernando Collor.

tem como princípio a garantia do direito universal à educação. O que o periódico “esqueceu” de apresentar em relação aos desígnios da Educação básica nacional, pode ser observado, portanto, nos 15º e 26º artigos da Lei em questão:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 26º. Os currículos do 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 da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Tal documento é claro ao conferir às escolas e professores autonomia pedagógica, curricular e administrativa, direito a ser exercido de acordo com as particularidades conjunturais de cada instituição. Não foi, contudo, o que Maria Helena privilegiou na reforma. Para ela, a padronização curricular pretendida visava à unificação do sistema educativo rumo à qualidade, necessitando, portanto, de uma revisão das práticas vigentes para que “[...] as escolas funcionem de fato como uma rede”. Em crítica à LDB de 1996, a SEE-SP observou:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008)

Vale ressaltar que a ex-secretária, mestre e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, entre os anos de 1995 a 2002, ocupou no MEC várias funções, entre as quais, a de presidente do INEP,<sup>49</sup> o que leva à compreensão de que ela própria participou, no período subsequente ao processo de redemocratização política nacional, da elaboração da LDB de 1996. Tratava-se da conjuntura em que o processo de

<sup>49</sup> O INEP “[...] é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>>. Acesso em: 02/07/2012.

descentralização do ensino era desenvolvido no Brasil e, sob a chefia de Rose Neubauer, no Estado de São Paulo.

Apesar de seu posicionamento anterior, à frente da SEE-SP, Maria Helena desrespeitou o que prevê a LDB em relação à concessão de autonomia às escolas, pois, de acordo com o plano de metas e ações que ajudou a formular, *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, mais importante do que a manutenção do princípio democrático de autonomia em vigor desde 1996, era a elevação dos índices educacionais, visando a devolver e fortalecer a identidade de “hegemonia” e “protagonismo” que o Estado, historicamente, pensou possuir. Em uma iniciativa que pode ser comparada às incursões bandeirantes paulistas pelo interior brasileiro a partir do século XVIII,

A retomada do projeto ‘empreendedor’ do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional. (CIAMPI. et al., 2009, p.366)

Almejava-se notoriedade e visibilidade para o Estado de São Paulo. Dirigidas por tais anseios, as ações da SEE-SP, além de se configurarem como uma iniciativa que objetivava a elevação dos índices educacionais, podem também ser compreendidas como uma tentativa de alavancar a candidatura do então governador José Serra à presidência da República nas eleições de 2010. Russo (2009, p.16)<sup>50</sup> partilha dessa compreensão, ao afirmar que “[...] Serra toma posse com a intenção e o compromisso de produzir transformações nos resultados educacionais posto que é o provável candidato da oposição nas eleições presidenciais de 2010.”

Trata-se, portanto, de um jogo político bem articulado entre os detentores do poder paulista. Para efetuar-lo, a SEE-SP acabou por infringir a legislação educacional de 1996 no que respeita à autonomia escolar e docente, ainda que os dizeres “[...] nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores” acompanhassem a proposta curricular divulgada pela SEE-SP em 2008. (SÃO PAULO, 2008, p.43)

---

<sup>50</sup>Artigo apresentado no XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, na Universidade federal do Espírito Santo, em 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/254.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/254.pdf)>. Acesso em: 28/06/2012.

Como já mencionado, a problemática agrava-se quando se considera o fato de que as matrizes curriculares e as atividades propostas nos materiais didáticos (*Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno*) possuem a mesma formatação das avaliações a serem aplicadas pelo SARESP. Nesse sentido, compreende-se que apenas as escolas que operacionalizassem as proposições curriculares do *São Paulo faz escola* conseguiriam os melhores desempenhos e, conseqüentemente, as melhores bonificações. Aos sujeitos educacionais das escolas que não atingissem as metas propostas, restariam – além do mal-estar advindo desta classificação, desta responsabilização – perdas financeiras.

Assim, diferentemente do que a SEE-SP apregoa, trata-se de uma reforma curricular imperativa. Levando em conta o fato de que a rede não participou efetivamente da elaboração dos currículos pode-se ainda dizer que professores e gestores são vistos, pela Secretaria, como meros executores do novo projeto, mais do que isso, como inaptos para elaborar os próprios planos de ensino. Esta forma de conceber o profissional docente muito se assemelha à do poder público educacional dos anos de 1970, conjuntura de autoritarismo militar. (FONSECA, 2006)

Do mesmo modo, a iniciativa de padronização curricular do *São Paulo faz escola* pode ser comparada à década de 1970, quando foram publicados e impostos pelo governo ditatorial os guias curriculares – Verdão. Martins (1996, p.37) lembra que o “guia curricular” apresenta-se como “um documento diretor que deveria ser seguido”, ao contrário, o termo “proposta curricular” traz como “princípio fundamental a possibilidade de ser seguida ou não, por se tratar de uma proposta, uma sugestão.”

Assim, as novas matrizes curriculares do Estado de São Paulo poderiam, pelos aspectos apresentados, receber o nome de “guia”, ao invés do de “proposta”. Boim (2010, p.120) compreende esta iniciativa da SEE-SP como mais um mecanismo de controle do trabalho docente, rumo à proletarização do ofício. Para este autor:

A autonomia do professor e a liberdade de criar o próprio planejamento pedagógico foram desconsideradas no percurso de consolidação da Proposta Curricular. O plano de trabalho em 2008/2009 foi definido previamente pelos materiais didáticos [...]. Os professores tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática “quase manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola.

Entretanto, mesmo sem considerar a realidade conjuntural de cada escola, de cada profissional e de cada sala de aula, a proposta curricular, segundo a visão da SEE-SP e dos

próprios sujeitos educacionais, já é um projeto implementado que não sofrerá mais alterações. Diferentemente dos percalços da implantação da proposta curricular de História elaborada pela CENP nos anos de 1980 – cujas versões sofreram muitas contestações por parte do professorado paulista (Cordeiro, 2000; Fonseca, 2006; Martins, 1996) – as matrizes curriculares do *São Paulo faz escola* têm aceitação. Segundo a percepção da professora coordenadora da escola B,

Até hoje a gente tem um ou outro professor que ainda tenta boicotar o *Caderninho*. Mas, de maneira geral, hoje, a aceitação do professor está muito melhor, ele já vê o *Caderno* como um aliado, ele já procura desenvolver a proposta que se transformou em currículo. Antes era uma proposta, então, você podia ou não trabalhar, era uma coisa meio aberta. Hoje não, hoje é o currículo do Estado de São Paulo, você tem que seguir.

De maneira aligeirada, a proposta curricular cedeu espaço para que o currículo se instalasse definitivamente na rede ensino, a saber, pela própria mudança de denominação que a SEE-SP empreendeu: o que, em 2008, era uma proposta curricular, já em 2009, tornou-se currículo. Com exceção da professora de História da escola A, os sujeitos da pesquisa que se mostraram contrários à forma como os materiais didáticos e a matriz curricular foram despoticamente implantados na rede em 2008, afirmaram, em 2011, que um dos principais avanços advindos das ações do *São Paulo faz escola* foi justamente a padronização curricular, o que confirma, portanto, a existência de uma aceitação do currículo, o que não é extensivo aos *Cadernos*. De acordo com a consideração da cultura escolar, esta aceitação não é compreendida como homogênea, ao contrário, ela também é conduzida pelo ritmo ditado pelos sujeitos escolares que agem por influência de suas experiências profissionais e pessoais.

Quando convidado a expor um ponto positivo da reforma curricular paulista, o educador da escola B afirmou: “[...] o ponto positivo que eu vejo é que a proposta... você tem linhas... uma linha geral para seguir”. Em sua entrevista, a coordenadora da escola B enaltece tal processo:

[...] eu acho que veio para ajudar o material. Antes ficava uma coisa muito dispersa. Se acabava vendo, por exemplo, em História, a 1ª Guerra Mundial no 1º ano. Se via esse conteúdo em várias escolas, mas, às vezes, até em épocas diferentes, sabe? Agora, pelo menos, há um direcionamento de “quando e como” estar vendo isso. Às vezes, você ia falar sobre a 1ª Guerra Mundial (e o aluno dizia): “\_Nossa, mas eu já vi isso em Geografia! Nossa, mas eu já vi isso em História”. Então, agora ficou mais direcionado, o foco da abordagem do conteúdo é outro. Então, fica mais fácil de direcionar.

O conceito da aceitação também perpassa o depoimento da professora coordenadora da escola A que afirmou existir, de 2008 a 2011, uma mudança na relação do professor com a reforma curricular, sobretudo, no que concerne às matrizes. Por sua vez, esta aceitação em nada se assemelha àquela em relação aos guias da década de 1970, que, para Fonseca (2006), pode ser vista como um “consenso forjado”, justificado pelas agruras da repressão e da perseguição a professores e intelectuais nos anos de chumbo, o que atualmente não acontece na rede de ensino paulista, apesar da responsabilização gerada pela política de bonificação por desempenho.

Mesmo frente a uma política de repressão e perseguição instalada, os guias curriculares do Estado de São Paulo dos anos de 1970 não eram exatamente seguidos pelas escolas tal qual foram preconizados pelos órgãos do poder público da época, dada a atmosfera cultural de cada instituição de ensino, constituída mediante as experiências e ações dos sujeitos educacionais no contexto (Silva Jr.; Ferretti, 2004). Fugia ao controle do Estado ditatorial, portanto, o domínio do cotidiano escolar.

A “história oficial” consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino de História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico, homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto social. (Id. *ibid*; p.70)

Nesse mesmo sentido, chega-se à compreensão de que, ainda que já tenha sido consubstanciada a aceitação do currículo, os professores não sentem obrigados a utilizar os materiais didáticos que o acompanham. Há, desse modo, uma dissociação entre os *Cadernos* e currículo, referida pela PC da escola da seguinte forma:

[...] O currículo você tem que seguir. Agora, o *Caderno* não é o currículo. O *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* não são o currículo. Então, o currículo está claro, é este documento, isso é o que você precisa trabalhar com o seu aluno e nós temos de apoio esse material aqui (*Cadernos do Professor e do Aluno*). Agora, se você quer trabalhar de uma outra forma, fica a teu critério, desde que você privilegie nas suas aulas o currículo, o levantamento de conhecimentos prévios, a produção de texto, a leitura de gêneros variados, que você procure fazer com que o aluno se autoavalie. Você privilegia nas suas aulas esses tópicos? Isso está presente na tua aula? Agora, como ser contrário? Não dá para ser contrário. Então, se eu não

concordo com o material, tudo bem, eu vou trabalhar de outra forma, mas isso aqui eu tenho que privilegiar (o currículo).

Justifica-se, assim, também o posicionamento da PC da escola B que, apesar de confundir currículo com material didático<sup>51</sup>, acredita que ambos devam ser implementados tal qual pensados pela SEE-SP, pois, ainda que não tenham contado com a participação do professorado paulista, os apostilados passaram pelo crivo de especialistas. No entanto, admite que algumas das atividades propostas pelos *Cadernos* podem não estar de acordo com a realidade conjuntural da escola e, por esta razão, merecem ser adaptadas. Assim, afirma:

Já que é um currículo, ele deve ser seguido, por que houve estudo de especialistas, decidiu-se por ele. Então, eu vejo sim como uma obrigatoriedade, por que tudo que está ali é um estudo, foi visto como um estudo, é o conteúdo que tem que ser passado de uma forma dinâmica. Então, eu como coordenadora, oriento os professores a estarem usando o currículo. Claro que dentro do currículo existem algumas atividades, não digo nem conteúdo, mas atividades que talvez não estejam de acordo com a realidade, aí sim, se faz adaptações, mas dentro daquele conteúdo.

Apesar da padronização pretendida pela SEE-SP, cada escola faz a seu modo a implementação da reforma proposta, decidindo, de acordo com suas condições conjunturais, como as diretrizes do poder público serão operacionalizadas. Trata-se, portanto, da emergência de uma cultura escolar e institucional ante as proposições padronizadas da reforma. De acordo com as proposições de análise de Chervel (1991) e Julia (2001), tal atitude é compreendida como um “produto” da escola.

Na tentativa de responder ao questionamento colocado pelo editorial da *Folha de São Paulo: Autonomia ou Anarquia?*, pode-se dizer que, no caso das escolas A e B de Assis, durante a implementação das matrizes curriculares, a “anarquia” foi preferida pelos sujeitos que optaram por não seguir as diretrizes curriculares – mas especificamente em relação aos *Cadernos* – tal qual foram propostas pela SEE-SP. É composto, assim, o “produto” escolar a que se referem os autores acima referenciados.

Vale ressaltar que nas amostras de *Cadernos de Aluno* de História coletados nenhuma das Situações de Aprendizagem foi preenchida, o que leva ao entendimento de seu desuso<sup>52</sup> pela

<sup>51</sup> Em sua entrevista a PCOP da História faz referência a esta confusão entre currículo e *Cadernos*, o que leva a entender que esta pode ter sido abrangente entre os professores e gestores da rede de ensino. Para ela, “[...] o professor, é lógico que teve uns equívocos no começo, que o professor tinha que ficar preso a isso aqui, só lendo, estudando, trabalhando isso aqui, isso aqui é um currículo mínimo e o *Caderno do Professor* uma sugestão.”

<sup>52</sup> Que não se aprofunde aqui, entretanto, a discussão sobre os “porquês” desta não utilização, a qual já teve alguns de seus motivos identificados quando, no 2º capítulo desta dissertação, foram debatidos, entre outros aspectos, as

professora de História da escola A, sujeito educacional que age segundo suas experiências, segundo seu contexto, sua formação. Tal ação individual, somada ao caráter institucional da escola – construído ao longo da trajetória histórica de incorporação de elementos políticos, econômicos, sociais e culturais – rege as escolas, conferindo-lhes identidades particulares e influenciando a prática de seus sujeitos, em um processo de combinação, um “amálgama”. (SILVA Jr.; FERRETTI, 2004, p.57)

### **2.3 A LDB e os PCNs para o ensino médio: permanece a dualidade**

De acordo com a influência dos princípios neoliberais nas políticas públicas da Educação, as atuais reformulações pelas quais passa o ensino médio nacional foram preconizadas na década de 1990 por quatro aspectos fundamentais: a “explosão da demanda por matrículas”, os “requisitos do novo contexto produtivo”, a “exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática e a “exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil”. Tendo em vista esses pressupostos, busca-se identificar a forma como a disciplina de História no ensino médio é tratada pelo programa *São Paulo faz escola*. (ZIBAS, 2005a, p.25)

Primeiramente, salienta-se que o ensino de nível secundário no Brasil historicamente possuiu características que o aproximavam de uma concepção educacional elitista. Neste percurso, as discussões contemplaram a dualidade de seus objetivos: propedêutico ou profissional? De acordo com interesses econômicos e com as pretensões políticas de determinadas épocas e grupos, valorizava-se ora a profissionalização, ora o caráter propedêutico. (MAGALHÃES, 2006; BUENO, 2000b).

A partir dos anos de 1990, o ensino médio passou por reestruturações que objetivaram superar ou minimizar seu caráter excludente, mediante o estabelecimento de políticas e reformas que contemplaram, concomitantemente, currículo, corpo docente e recursos. Este nível de ensino tornou-se, assim, ponto de interferência das políticas públicas de reforma, a saber, pela quantidade de disposições legais a ele direcionadas, entre as quais, destacam-se: a LDB (Lei nº 9.394, de 1996); as DCN para o ensino médio (Decreto nº 2.208, de 1997); os PCNs (Resolução nº 03 do CNE de 1998) e, mais recentemente, a criação do FUNDEB pela

---

questões relativas a conteúdo e tempo nas Situações de Aprendizagem do currículo de História do *São Paulo faz escola*.

emenda (Emenda Constitucional n. 53 de 2006<sup>53</sup>), além da extensão do Plano Nacional do Livro Didático para o ensino médio, também em 2006.

Conduzida pelos preceitos democráticos da Constituição cidadã de 1988, a promulgação da LDB, em 1996, representa um marco para a compreensão da problemática do ensino médio oferecido pelo Estado de São Paulo na contemporaneidade. Com vista a expandir e superar o caráter profissionalizante e elitista, os 35º e 36º artigos desta Lei tratam das finalidades gerais e dos desígnios curriculares desse nível de ensino:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. § 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

---

<sup>53</sup> A partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 53, em 2006, houve a institucionalização do FUNDEB. Daí em diante, o ensino médio passou a ser considerado etapa final da educação básica, sendo a conexão para os estudos em nível superior e para inserção dos jovens no mercado de trabalho. Ineditamente no cenário educacional brasileiro, com esta emenda, ficou decidido que a disponibilização de recursos para a manutenção deste nível de ensino também contaria com alíquotas federais. A criação desse fundo, analisada no contexto em que também são elaborados os PCNs e DCNs para o ensino médio, revela a União, pela primeira vez, assumindo responsabilidades que anteriormente eram delegadas aos governos estaduais e/ou municipais. (MARTINS, 2000)

Abandonando o que previu a LDB de 1971, no que se referia à profissionalização de todo ensino secundário no país, a de 1996 conferiu novos significados ao ensino médio, entre os quais, expansão e democratização. Seguindo os direcionamentos da Carta de 1988, esta Lei iniciou a compreensão dessa etapa de ensino como responsável por oferecer uma educação que combinaria formação propedêutica e profissional, tendo como objetivo central o preparo do jovem para o exercício pleno de sua cidadania. Ficava a cargo das instituições oferecer, concomitantemente, preparação para o prosseguimento dos estudos e competências para o ingresso no mercado de trabalho. Contudo, isso não significa que a histórica dualidade “propedêutico-terminal” tenha sido de fato superada.

Ao integrar competências gerais e profissionais, a União pareceu romper definitivamente com a dissociação entre educação geral e profissionalizante. Contudo, as diretrizes para o ensino médio nacional, além das disposições da Carta de 1988, também envolviam questões de cunho econômico, as quais, desde 1995, já estavam sendo pensadas pelo MEC com auxílio de intelectuais estrangeiros ligados a organismos financeiros. Ao lado das definições da LDB, as “propostas de base curricular nacional e de organização do ensino médio”, divulgadas pela SEMTEC<sup>54</sup> do MEC, em 1997, também conduziram o ensino médio nacional. (BUENO, 2000a, p.13).

Entre outros aspectos, a SENTEC propunha: “[...] ‘separar do ponto de vista conceitual e operacional a parte profissionalizante da parte acadêmica’, articular escola e empresa e flexibilizar o ensino em razão do mercado.” (BRASIL, 1995 apud BUENO, 2000). Consubstanciada por uma visão pragmática e funcionalista do ensino médio,

A superação da dualidade repousa, nesse cenário otimista, na concepção de formação geral básica do trabalhador exigida por novos padrões tecnológicos e de organização social do trabalho. Esse conceito recupera o tema das competências e sua relação com os currículos escolares, deixando em segundo plano a ideia de qualificação que sustenta antigos padrões. (Id. Ibid.; p.15)

Por influência da ideologia neoliberal – que possui viés conservador (Bianchetti, 2001; Fagnani, 1996) – sustentava-se, mais uma vez, o caráter excludente do ensino médio nacional.

---

<sup>54</sup> Antiga Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Atualmente Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. É sua função atual “[...] planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=286&Itemid=353](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=353)>. Acesso em: 02/07/2012.

Enquanto “poucos” economicamente favorecidos seriam encaminhados às universidades, outros “tantos” desprovidos de recursos financeiros direcionavam-se, sumariamente, ao mercado de trabalho em favor da dinamização da economia. Apoiada em algumas indefinições conceituais e legislativas, a federação justificava a dualidade “propedêutico-terminal” no ensino médio como “[...] uma questão de ‘aptidões diferenciadas’, nada tendo a ver com a origem de classe dos jovens”, o que é visto pelos estudiosos como “[...] uma miopia ideológica tão marcante que dispensa outros comentários”. (ZIBAS, 2005b, p.1072)

Em contraposição às diretrizes de 1996, a manutenção dessas estruturas de formação paralelas atendia aos interesses das agências financiadoras internacionais, para as quais importava a consolidação de um mercado comercial brasileiro sólido e produtivo, que não apresentasse riscos aos investimentos externos. Moura e Castro (apud Zibas, 2005b, p. 1072), funcionário do BID e assessor do MEC, compreendia a conservação da dualidade tendo em vista que

[...] O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos *têm aptidões diferenciadas*, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, *é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes.*

Decorrente dos aspectos de exclusão e elitização, persiste nesse nível de ensino o problema da evasão, agravado pela falta de políticas assistencialistas que garantam, assim como no ensino fundamental, a sua obrigatoriedade aos jovens em formação. Além disso, há também o problema da ausência de propostas de manutenção e ampliação do ensino médio regular noturno. Tendo em vista a “diuturnização” e uma contenção orçamentária, ganham destaque as propostas de expansão do ensino supletivo para aqueles que, por motivos diversos, não possuem perfil para frequentar o ensino regular. Salvo algumas políticas de cunho assistencial<sup>55</sup>, não ficou garantido que os jovens com dificuldades financeiras tenham os meios necessários para continuar seus estudos. (ZIBAS, 2005b)

Finalmente, compreende-se que a LDB de 1996, gestada a partir dos princípios democráticos da Constituição de 1988 e tendo como objetivo expandir e democratizar as matrículas no ensino médio, parece não ter sido tão eficiente nesta ação, apresentando, por outro lado, algumas indefinições deliberativas. Nas palavras de Zibas (2005b, p.1071)

---

<sup>55</sup> Benefício Variável Jovem. Ver Nota 19.

A Nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que a legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto federal n. 2208, de 1997, determinasse eu a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular.

Outra disposição legislativa relevante a ser abordada é publicação dos PCNs do ensino médio, em 1999. Relacionados à LDB de 1996 e de acordo com as especificações da Resolução nº 03 do CNE de 1998, os Parâmetros buscaram instituir um arquétipo curricular básico que abrangesse todas as disciplinas em todos os níveis de escolarização nacional.

Entre outras ações, os PCNs, centrados nos princípios de desenvolvimento de “competências e habilidades”, tiveram entre seus objetivos promover um diálogo mais efetivo entre as disciplinas. Assim, promoveram uma reorganização curricular em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, esta composta pelas disciplinas de Geografia, Sociologia, Política, Filosofia e História.

De acordo com tais Parâmetros, coube à disciplina de História a função de promover, entre os educandos do ensino médio, a aquisição de competências necessárias para compreensão de um novo conceito de cidadania que se delineava para o Brasil dos anos 90. Centrada nos preceitos da interdisciplinaridade, a História proposta pelos PCNs

Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea. (BITTENCOURT, 2009, p.118)

Contudo, alguns autores compreendem que estas remodelações propostas à disciplina acabaram por diluir em uma área de conhecimento mais abrangente, os métodos, os conteúdos e os objetivos próprios do saber histórico, do mesmo modo como ocorrera, na década de 1970, ante a junção das disciplinas das Ciências Humanas em Estudos Sociais. Na ótica delineada por Bittencourt (Ibid.; p.120), a reestruturação feita pelos PCNs, fundamentada pela indefinição do conceito da interdisciplinaridade, gerou

[...] problemas porque em inúmeras situações, a construção e a definição das grades curriculares nas escolas e a distribuição das cargas didáticas de cada área ou disciplina escolar dependem da visão que as autoridades educacionais têm sobre a relação entre “área de conhecimento” e disciplinas escolares. Além de prejuízos no que diz respeito ao aprofundamento de conceitos e métodos dos diversos componentes são áreas, há reflexos, a longo e médio prazo, na própria formação dos docentes<sup>56</sup>.

Tais problemas são aumentados quando se considera que o projeto interdisciplinar dos PCNs foi associado à determinação de “objetivos sociais” – como o desenvolvimento da cidadania – a serem cumpridos pelos programas escolares. Nessa perspectiva reducionista e pragmática, os mais diversos campos disciplinares tiveram perdas significativas em seus elementos. No caminho delineado por Braslavsky (apud Zibas, 2005a, p.33) esses

[...] projetos interdisciplinares não podem apagar as fronteiras entre as disciplinas escolares, que devem corresponder - embora recontextualizadas - às disciplinas acadêmicas, as quais têm longa tradição como unidades de sentido e permitem organizar a leitura da realidade com rigor e profundidade, mediante um conjunto de conceitos e de relações específicas que se vão modificando através de uma lógica interna.

A receptividade escolar<sup>57</sup> dos PCNs e de seu projeto interdisciplinar não foi isenta de percalços no ambiente escolar. Enfrentando a nebulosidade ocasionada por “véus” e “máscaras” (Bueno, 2000) – estampados com preceitos democráticos e autônomos que ocultavam os reais interesses neoliberais das políticas públicas –, os sujeitos educacionais compreenderam que os Parâmetros atendiam mais às prescrições da agenda internacional econômica, do que propriamente às necessidades do ensino médio no Brasil. Nesse sentido, seus conceitos primordiais – “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” – passaram a serem

---

<sup>56</sup> Zibas (2005, p.27), fundamentada pelo parecer da Anped de 1997, adverte que “[...] a interdisciplinaridade do método não pode ser confundida com a polivalência docente – polivalência que, para o ensino médio, só pode significar empobrecimento da transmissão do conhecimento.” A autora expõe que muitas objeções foram encaminhadas aos PCNs no que concernia à formação dos professores. De maneira geral, as críticas contemplaram “a) enfraquecimento da associação dos trabalhadores, incentivando a competição entre eles e favorecendo as negociações trabalhistas individualizadas; b) a responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho.”

<sup>57</sup> A promulgação da nova LDB, “[...] atribuída aos Conselhos federal e Estadual de Educação” recuperou, em certa medida, a tradição governamental de instituir modelos educacionais a serem seguidos. Por esta razão, foi turbulenta a aceitação de propostas oriundas dessa diretriz, como é o caso dos PCNs. Nessa conjuntura, os professores, recentemente mobilizados pela redemocratização política nacional, resistiram à aplicação dos “pacotes curriculares” do governo federal. (MAGALHÃES, 2006, p.50).

vistos pelas instituições de ensino como promotores de uma cultura escolar e disciplinar útil ao desenvolvimento do mercado produtivo nacional. (MAGALHÃES, 2006)

Tal situação agrava-se quando os objetivos do ensino de História são colocados ante os campos de conhecimento de caráter mais procedimental. Nesta conjuntura que promove a “mercadorização” da educação (Ball, 2001), o questionamento que se coloca é: qual função utilitária tem o saber histórico para os educandos do ensino médio contemporâneo? Em que sentido a disciplina de História pode auxiliá-los, por exemplo, na preparação para o mercado de trabalho? A esse aspecto, Magalhães (Ibid.; p. 53-4) acrescenta:

O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização dos currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso da História. Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre as competências e habilidades. Em Matemática, por exemplo, ao final de um certo tempo de estudo, é possível avaliar se o aluno será capaz de realizar as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. Criticando a estruturação dos currículos a partir de competências e habilidades, pesquisadores alertam que tais termos estão comprometidos com um certo aprender a fazer, muito relacionado ao mundo da produção.

Essa concepção pragmática de educação, disciplina e trabalho<sup>58</sup> impregnou os conceitos “competências e habilidades”, presentes nos atuais currículos do ensino médio, pelas noções de funcionalidade e aplicabilidade, gerando um desconforto para as disciplinas de caráter preponderantemente propedêutico, como é o caso da História. Do mesmo modo, também “[...] os procedimentos práticos correm o risco de resvalar para a generalidade, arrastando competências e habilidades para o poço de indefinição e inoperância da concepção de preparação para o trabalho [...]”, devido à dificuldade da escola articular as competências gerais de uma educação ampla à preparação para o mundo do trabalho (BUENO, 2000a, p16).

De maneira geral, compreende-se que o “véu do consenso” e a “máscara ideológica” (Id. *ibid.*) tornaram nebulosa a visão da sociedade sobre as reais intenções neoliberais da reforma educacional dos anos de 1990, o que comprometeu a crítica e, por conseguinte, a recusa dessas ações reformistas. O caminho estava livre para que os poderes executivo e

<sup>58</sup> Segundo Bueno (2000, p.10) “os ícones da ‘nova ordem’, em particular competitividade e revolução tecnológica, impregnam o discurso legal e orientam a formação geral por uma visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação. Os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – registram, nesse sentido, as seguintes expressões: ‘ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação’... ‘domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna’. Essa concepção também está presente nos objetivos da educação básica, elencados no artigo 22.”

legislativo nacionais, em sintonia com os órgãos financeiros externos, mantivessem a educação profissional e a propedêutica em suas funções paralelas. Em outras palavras, pode-se dizer que, por força da inserção dos preceitos neoliberais nas políticas educativas, os princípios democráticos da Carta constitucional de 1988 foram abandonados antes mesmo da promulgação da LDB, em 1996, e dos PCNs, em 1999. (BIANCHETI, 2001; BUENO, Op. cit.; FAGNANI, 1996)

À escola e à sociedade coube a tarefa de atender às orientações postas pelo novo rearranjo político-econômico com máxima eficiência – aferida por avaliações e demonstrada em índices – e menor disponibilização de recursos possível – a ser controlada e cobrada pelas instâncias federadas e instituições educacionais. Não são postos, entretanto, a realidade e os obstáculos enfrentados pelas escolas no decorrer desse processo. Segundo perspectiva de Bueno (2000a, p.16),

[...] o que chama a atenção é que as condições reais devem ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais. Como é do conhecimento geral, aí não reside nenhuma novidade, o que é desanimador. Outra constatação é que enquanto as borboletas podem voar na mente dos iluminados, a escola deve ser realista e trabalhar nas condições existentes, por mais adversas que elas possam parecer. De qualquer modo, objetivos claros não se delineiam a partir de diretrizes obscuras ou muito complexas para o cotidiano da escola pública. A ampliação do “repertório de verdades pedagógicas”, num horizonte de consenso decretado, pode artificializar algo que, pelo próprio discurso oficial, é de natureza flexível, dinâmica e, até mesmo, imprevisível. Porém, a assunção de diretrizes impenetráveis e o cumprimento de um ritual litúrgico para sua discussão e adoção é a trilha mais percorrida pelos fazedores de política. Se é o caminho certo para a educação brasileira, a História dirá.

Ao lado desse “ritual litúrgico”, outras questões são colocadas para a disciplina de História na contemporaneidade. Com a penetração das tecnologias de informação e comunicação na escola, as relações sociais escolares, os recursos materiais da aprendizagem e, sobretudo, a forma de aquisição de informações pelos sujeitos educacionais sofreram uma revolução. Novas produções e invenções se sobrepuseram ao uso tradicional do giz, da lousa, do livro-didático e do caderno, não mais vistos como os principais recursos do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o “presenteísmo” (Bittencourt, 1998) anunciou-se no decorrer da década de 1990, tornando-se uma “ordem social e cultural”.

De lá para cá, a tecnologia avançou com agilidade inesperada e dia-a-dia é ultrapassada por recursos ainda mais atualizados, o que afeta as noções de passado e de presente da moderna sociedade, pois esse “presenteísmo” do mundo material e tecnológico

não pode ser aplicado à longa trajetória da humanidade. Nesse sentido, à História coube a tarefa de apresentar às novas gerações a experiência humana ao longo dos séculos. Para tanto, não são desprezadas as tecnologias, ao contrário, busca-se utilizá-las para que seja evitada “[...] a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas. (Id. *ibid.*; p.14),

### **2.3.1 O ensino médio no programa educacional *São Paulo faz escola*: para onde?**

No documento curricular lançado pela SEE-SP em 2010, diferentemente da proposta curricular de 2008, há uma preocupação em apresentar questões relativas ao ensino médio oferecido pela rede pública paulista. Em crítica a LDB de 1971 – no que concerne à associação entre formação geral e profissional – ao tratar a questão da dualidade neste nível de ensino, a Secretaria observa:

A tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil. Durante décadas, elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da LDB (Lei nº 5692/71) de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional. (SÃO PAULO, 2010, p.23)

Nota-se aqui, certa preocupação da SEE-SP em obedecer ao artigo nº 35 da atual LDB, fazendo com que o ensino médio possa, concomitantemente, preparar o jovem em formação tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para a inserção no mercado de trabalho. Para a Secretaria, entretanto, a responsabilidade de oferecer essa formação básica para o trabalho não é exatamente da escola – posto que não houve, por exemplo, mudanças estruturais que garantissem essa formação para o mundo do trabalho – mas dos professores e dos currículos disciplinares que passaram a ter enfoques profissionais em 2009. Assim, as escolas paulistas deveriam seguir os seguintes direcionamentos:

A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio. As escolas neste caso atribuirão carga horária suficiente e tratamento pedagógico adequado às áreas ou disciplinas que melhor preparassem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido [...]. Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas

ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõem também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado para o vestibular. (SÃO PAULO, 2010, p.24)

Convém informar que atualmente o ensino médio paulista também é conduzido por uma matriz curricular específica, elaborada pela SEE-SP em parceria com a CENP e, frente às dificuldades notadas na manutenção e expansão deste nível de ensino e objetivando “melhor atender aos interesses e necessidades pessoais e sociais dos alunos” (São Paulo, 2011, p.04), a Secretaria propôs

[...] um conjunto de ações com vistas a promover a melhoria destas e outras condições das escolas públicas estaduais que oferecem esse ensino. O presente documento trata de uma dessas ações e medidas correlatas: a revisão da matriz curricular do Ensino Médio, com ênfase na formação básica do educando. (SÃO PAULO, 2011, p.04)

Este documento sugere a reorganização da grade curricular do ensino médio a fim de promover uma distribuição mais eficiente das disciplinas nas três áreas de conhecimento<sup>59</sup> já difundidas na rede. Mais do isso, a referida matriz intenciona que os alunos do 3º ano do ensino médio optem pela área em que desejam aprofundar seus conhecimentos. Mesmo ante as orientações da LDB de 1996, que preconiza o desenvolvimento de uma formação geral aos educandos, a SEE-SP justifica sua opção por compreender que:

[...] a concentração da carga horária por área tem por objetivo atender a interesses e necessidades dos alunos. Considera-se que no último ano do Ensino Médio, o aluno terá condições de optar pelo aprofundamento de estudos em uma área de conhecimento de seu interesse. [...]. Essa distribuição do tempo assegura ao aluno ao acesso a conhecimentos organizados em diferentes áreas/disciplinas e o aprofundamento de estudo na área ou disciplinas de seu interesse, potencializando o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas à construção da identidade e autonomia do aluno. (SÃO PAULO, 2011, p.05)

Diferentemente do que propõe a SEE-SP, acredita-se que a escolha de uma área específica de conhecimento pelos educandos contraria a ampliação e a manutenção de um desenvolvimento intelectual mais abrangente e democrático. Persevera na história da educação brasileira, não apenas a dualidade deste nível de ensino, mas também sua elitização,

---

<sup>59</sup> De acordo com as proposições dos PCNs, o currículo do Estado de São Paulo encontra-se organizado da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

conveniente, por sua vez, à continuação da ordem social vigente, alicerçada por princípios conservadores infiltrados nas políticas públicas sociais com a chegada do neoliberalismo nos anos de 1990. (BIANCHETTI, 2001)

Vale ainda ressaltar que a integração de uma formação geral e profissional já era realizada pela SEE-SP desde 2009, conforme comprova a inserção no currículo da chamada parte diversificada (PD) em que cada área de conhecimento poderia acrescentar, na 3ª série do ensino médio, duas aulas de PD a uma de suas disciplinas,<sup>60</sup> ficando, então, a cargo de cada instituição decidir quais disciplinas teriam a carga acrescida.

Tudo muito bem sistematizado no plano do discurso, mas que na atmosfera prática escolar não se processou tal qual previu a SEE-SP entre 2009 a 2011.<sup>61</sup> A análise do cotidiano escolar revelou que a atribuição da PD diminuiu a carga horária das disciplinas que não foram contempladas, já que o número total de aulas semanais no ensino médio não foi ampliado. Tal fato representou um problema tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para os professores efetivos e temporários que tiveram que completar suas jornadas em mais de uma escola, o que agrava ainda mais suas condições de trabalho, se levadas em conta, por exemplo, as questões do deslocamento e do custo.

Quando questionada sobre a distribuição das aulas da parte diversificada nas escolas estaduais de Assis, a PCOP de História confirma o problema:

É a direção da escola, o gestor da escola que, na hora de fazer a grade curricular, estabelece o número de aulas para tal disciplina. Na parte diversificada que ele coloca, por que existem outras disciplinas da PD como a Produção de Texto. Na verdade, Português tem dez aulas, mais a Produção de Texto e uma de Leitura, não lembro mais o nome. Então, isso acaba diminuindo as aulas das outras disciplinas, como as da História. Por isso, sobra, às vezes, apenas duas aulas (de História) no diurno e uma no noturno já que (no noturno) fica uma para Filosofia.

Assim, quando a escola em questão não optava por atribuir as aulas da PD à História, a 3ª série do ensino médio acaba ficando com apenas duas dessa disciplina no período matutino e uma no período noturno. Um problema de difícil solução se considerada a extensão e a falta de conteúdos das Situações de Aprendizagem propostas pelos *Cadernos do Professor e do Aluno* de História, assunto a ser aprofundado mais a frente. Convém ainda ressaltar que os saberes históricos na grade curricular paulista, de acordo com o 36º artigo da LBD, ainda

<sup>60</sup> Disponível em: <[http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias\\_reuniao\\_consosocial\\_27\\_08\\_10\\_-\\_maria\\_ines\\_fini.pdf](http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias_reuniao_consosocial_27_08_10_-_maria_ines_fini.pdf)>. Acesso em: 02/07/2012.

<sup>61</sup> Em 2012, as aulas de PD foram extintas da rede.

disputam espaço com Sociologia e Filosofia, também integrantes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Chamou a atenção, mais uma vez, a falta de orientações específicas para subsidiar os sujeitos educacionais no processo de formação dos alunos para o mercado de trabalho, ainda que esta tivesse a intenção de ser apenas uma “preparação básica” em determinada área profissional por meio dos currículos (São Paulo, 2010, p.24). Vale ressaltar, inclusive, a ausência de investimentos na infraestrutura das escolas para o cumprimento da tarefa, as quais receberam somente a *Revista do Professor Atualidades* para auxiliar materialmente o desenvolvimento da PD na rede.

Em 2012, as aulas da PD são abandonadas e outro projeto para o ensino médio paulista é iniciado: o “Ensino Médio Integral”, novo modelo de organização escolar, já implantado em 16 escolas estaduais.<sup>62</sup>

Segundo a informação divulgada no endereço eletrônico da SEE-SP,

Desde fevereiro deste ano, o novo modelo tem sido implantado na rede pública estadual de ensino, com um novo regime de trabalho dos professores que prevê dedicação plena e exclusiva à unidade escolar. Em depoimento, o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Herman Voorwald, convida a rede pública a conhecer e se envolver com a escola de período integral. Neste modelo há a integração das disciplinas do currículo e um novo regime de trabalho de seus professores, com dedicação exclusiva. Para isso, já foi aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Governador lei que institui gratificação de 50% sobre o salário-base dos profissionais que atuam nessas escolas. Os alunos têm orientação de estudos e auxílio na elaboração de um projeto de vida, que consiste em um plano para o seu futuro. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam com disciplinas eletivas, de acordo com a área de interesse. O intuito é contribuir para que o aluno esteja apto tanto para a continuação dos estudos após o Ensino Médio, quanto para o mundo do trabalho.<sup>63</sup>

Tal iniciativa está afinada com que previa o plano educacional *São Paulo: uma nova agenda para a educação*, mais especificamente no que se relaciona a sua 6ª meta: “atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado”. A 5ª ação para o cumprimento de tal meta trata especificamente a “Diversificação curricular do Ensino Médio”, preconizando:

<sup>62</sup> As escolas do município de Assis não estão entre as 16 que já iniciaram o projeto.

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>>. Acesso em: 14/05/2012.

1. O estudante poderá optar por habilitações técnicas profissionalizantes. Implantação a partir de 2008; 2. Oferta, a partir de 2008, da modalidade “técnico em administração” em 20% dos cursos noturnos de Ensino Médio, em parceria com o Centro Paula Souza; 3. Parcerias com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira. (SÃO PAULO, 2007)

No que se relaciona ao ensino médio, as ações da SEE-SP encontram-se atrasadas e na metade do caminho delineado, pois, como preconizado pelo plano de metas e ações de 2007, uma parceria mais consistente com o Centro Paula Souza e com empresas privadas ainda precisa ser empreendida. Entretanto, mesmo que o cumprimento dos objetivos não tenha chegado ao fim, já é possível perceber que a intenção de expandir e profissionalizar o ensino médio apresenta-se incisivamente no discurso e nas iniciativas do Estado de São Paulo, sobretudo, quando se considera a implantação dessas escolas de ensino médio integral na rede.

Para 2013, o programa será expandido para outras escolas, as quais deixarão de atender ao ensino fundamental. Identificar as condições em que se processam a implantação deste novo projeto demanda, por sua vez, investigações próprias e algumas reflexões acerca da atual situação do ensino médio no Estado de São Paulo.

Em uma análise mais crítica e direcionada, propõe-se que o “véu do consenso” e a “máscara ideológica” sejam ponderados no intuito de desmistificar os desígnios colocados para o ensino médio nas atuais políticas do programa educacional *São Paulo faz escola*, cujas ações reformistas estão, ainda por influência do neoliberalismo, bastante atreladas aos interesses do mercado financeiro internacional. Do mesmo modo, as preocupações do poder público parecem distantes da oferta de uma educação de qualidade nesse nível de ensino. (BUENO, 2000a)

Tal posicionamento estatal está de acordo com o que propõe a perspectiva economicista neoliberal embasada na “teoria do capital humano”, a qual “[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a unção da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.” (BIANCHETTI, 2001, p. 94)

Nesse sentido – em função da ampliação da produção capitalista e do mercado – as atuais políticas educacionais do Estado de São Paulo parecem compreender o conhecimento humano como

[...] recurso estratégico do desenvolvimento, confundido com informação e, nessa dimensão, considerado como base da cidadania política; da concepção redutora de trabalho, visto como mero fator de produção e não como categoria ontológica e econômica fundamental; da visão messiânica da tecnologia plantada em contexto no qual a relação linear entre desenvolvimento humano e mercado potencial constitui um paradoxo e qualquer mudança no processo do trabalho jamais abrangerá a todos os trabalhadores; de uma concepção de necessidades humanas que tem por referência a finitude da economia e não o homem em sua plenitude; do raciocínio economicista/empresarial subjacente aos modelos educativos e aos modelos de financiamento que associa um rumo retórico vinculado à qualidade para ações centradas no quantitativo; de um conceito de qualidade vinculado à perspectiva empresarial de eficiência, eficácia e política de resultados e identificada com aperfeiçoamento de capital humano pela otimização dos meios; da visão difusa de educação tecnológica associada a uma divisão inexorável entre escolas de formação geral e ensino profissionalizante. (BUENO, 2000a, p.09-10)

Com auxílio deste excerto compreende-se que o Estado de São Paulo – apesar de constantemente evocar em seu discurso o ideal democrático de superação do caráter elitista e dual do ensino médio –, em suas definições executivas e legislativas, ainda atende aos interesses da agenda internacional financeira de caráter neoliberal e conservador. Tanto no documento curricular de 2010 quanto no de 2011, ainda está presente, por exemplo, uma concepção pragmática e funcional deste nível de ensino, pois persevera os objetivos “preparação para o mundo do trabalho” e “desenvolvimento de habilidades”.

De acordo com a perspectiva delineada por Bueno (2000b), as atuais políticas para o ensino médio nacional caminham em direção a um grande “salto na escuridão”, dada a existência de inúmeras indefinições conceituais, legislativas e operacionais, as quais são observadas no atual cenário paulista quando se considera a forma como a SEE-SP tem lidado com as questões relativas a este nível de ensino, ou seja, de maneira descontínua, fazendo com que fique evidente o caráter experimental das ações governamentais, o que, por sua vez corrobora, diferentemente do que espera a SEE-SP, para que a crise e a falta de qualidade avancem em vez de retroceder. Nesse sentido, fica difícil compreender em qual direção caminham as atuais políticas para o ensino médio paulista.

Forquin (1993) ajuda a propor encaminhamentos para tal problemática por compreender a atual crise educacional como fruto, em grande medida, da crise enfrentada pelo processo de transposição cultural – o que ensinar? – a qual culmina em instabilidade para os programas escolares e instrumentalismo para os currículos. Para este autor, a solução está em considerar o caráter de universalidade que deveriam conter os currículos, cuja disposição atenderia concomitantemente tanto às necessidades essenciais para expectativas e conjunturas

econômicas e políticas específicas quanto àquilo que se considera parte da cultura humana universal.

Desse modo, é necessário compreender que a elaboração das reformas educacionais, entre elas a curricular, exige além da consideração dos fatores externos de cunho econômico, político, ideológico, necessita, por outro lado, considerar as particularidades de cada instituição, as quais ultrapassam os limites das políticas. Nesse sentido, é necessário, mais uma vez, endereçar-se para o interior da prática escolar, para que as dificuldades enfrentadas por professores e alunos deste nível de ensino possam ser identificadas e analisadas e, se possível, solucionadas.

## Capítulo 03

### **As intencionalidades curriculares do programa educacional *São Paulo faz escola* e a prática escolar: qual a distância?**

Tendo como objeto de estudo a implementação de um novo currículo de História no ensino médio de duas escolas do município de Assis, esta pesquisa procura trazer contribuições às discussões sobre o ensino de História contemporâneo.

Conforme as proposições dos historiadores da cultura escolar, o trabalho a ser desenvolvido atenderá a premissa de que a emergência e as mudanças e permanências que se processam nas disciplinas escolares estão intimamente relacionadas a questões provenientes de outros âmbitos da sociedade, como, por exemplo, o econômico e o político. Nesse sentido, “a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à articulação com os grandes objetivos da sociedade” e mudam, considerando, além de questões próprias do universo escolar, também as intenções traçadas externamente, pois “as transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais.” (BITTENCOURT, 1998, p.17)

Neste trecho do trabalho, primeiramente será efetuada uma discussão que apresente a dinâmica de implementação do currículo de História pela CENP no Estado de São Paulo, a qual se estendeu de meados da década de 1980 até início dos anos 1990, buscando criar um

“pano de fundo” para que seja feita a análise do atual currículo de História do *São Paulo faz escola*, pois se compreende que muitas das inovações disciplinares trazidas pelo debate daquele contexto continuam sendo referenciadas pelo novo currículo, enquanto outras parecem ter sido abandonadas. Tendo em vista duas dimensões curriculares, a discursiva e a prática, pretende-se investigar os fundamentos e os métodos seguidos pela nova matriz curricular de História do ensino médio do Estado de São Paulo.

### **3.1 A redemocratização política e a proposta curricular de História da CENP nos anos de 1980: um “pano de fundo”**

Para uma explanação acerca das questões atuais sobre o ensino de História no Brasil, é necessário primeiramente discorrer acerca das frequentes discussões e reformulações que abrangeram o assunto a partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, contexto da redemocratização política nacional, em que muitas alterações para a educação e para a disciplina de História foram encaminhadas. Cordeiro (2000, p.44) afirma que o ensino de História no período anterior a 1964 “[...] sempre esteve a serviço da reprodução de padrões ideológicos formulados pelos grupos dominantes”. Guiado pelas asserções de Nadai (1986), reconhece a associação entre “[...] o renascimento das discussões sobre o ensino de História na década de oitenta ao processo de redemocratização do país e às lutas pela superação do regime instaurado em 1964.”

Em 1961, ano da criação da primeira LDB, sob a Lei nº 4.024, o Estado brasileiro compreendia o ensino de História de maneira pragmática. Para Cordeiro (Ibid.; p.43), desde a sua institucionalização, o ensino de História no Brasil foi utilizado pelo Estado como ferramenta de manutenção e legitimação de poder, assim, a propagação dos saberes históricos no meio escolar esteve a serviço da dominação e da disciplinarização da sociedade que, dependendo da conjuntura político-econômica, necessitava de um passado próprio, enaltecido de princípios cívicos e nacionalistas. Para este autor,

O controle do estado brasileiro sobre o ensino de História foi sempre bastante intenso, e a disciplina, objeto de muitas discussões e de ações institucionais que visavam à sua adequação aos objetivos dos detentores do poder. Sendo um dos lugares privilegiados para a construção do sentimento de unidade nacional e do cidadão integrado à sociedade, a História ensinada na escola, desde a sua implementação como disciplina, foi submetida a uma série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o

passado, estando desde os seus primórdios associada ao ensino do civismo, no intuito de formar cidadãos bem comportados.

Em concordância com esta concepção, Fonseca (2006, p.69) acrescenta:

Desde o século XIX, o ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como para o culto dos heróis nacionais. O Estado sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município. Do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação, e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia.

No ponto de vista de Gasparello (2004, p.18), “a construção de uma identidade nacional percorreu os caminhos dos livros escolares e das salas de aula: sob a orientação dos professores, os textos didáticos ensinavam a *nação* aos brasileiros.” Com auxílio dos currículos escolares, o intuito era um imaginário de nação ideal na perspectiva dos dominadores, não dos dominados, de tal modo que a possibilidade de desenvolver o potencial crítico e reflexivo nas camadas populares permanecesse afastada dos bancos escolares.

Espelhando-se em modelos norte-americanos de modernização da indústria e, conseqüentemente, da educação, durante a década de 1960, o Brasil buscou por intermédio dos currículos preparar mão de obra para atender ao desenvolvimento industrial dos grandes centros urbanos. A partir de então, iniciou-se “[...] um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema,<sup>64</sup> criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida.” (ABUD, 1998, p.39)

Nesta conjuntura de industrialização, os saberes concernentes às Ciências Humanas perderam importância, funcionalidade e autonomia nos currículos das escolas públicas brasileiras. De maneira quase generalizada,

[...] os programas do curso ginasial foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, seguindo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, com a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo. (Id. Ibid.; p.40)

<sup>64</sup> Em 1942, com a reforma educacional executada por Gustavo Capanema - ministro da Educação varguista que valorizou o ensino das disciplinas de natureza humanística -, um caráter de autonomia foi sendo conferido progressivamente à disciplina de História do Brasil que teve seus conteúdos desvinculados da História Geral. (ABUD, 1998)

Esses princípios curriculares foram mantidos até o golpe militar de 1964 e, mais tarde, em 1971, foram acrescidos pela reforma educacional nº. 5.692 que preconizou a fusão da História e da Geografia em outra disciplina curricular: os Estudos Sociais (Bittencourt, 2009). Em um contexto de retrocesso, estas disciplinas perderam “[...] sua autonomia e seu caráter científico” (Id. Ibid.; p.40) em favor das demandas de um Estado autoritário e ditatorial, detentor de objetivos de normalização e controle social antagônicos aos preceitos das Ciências Humanas. Para Fonseca (2006, p.58),

[...] o campo de Estudos Sociais é dimensionado como uma soma de conteúdos de História, Geografia e demais ciências humanas; porém, não resguardando as especificidades destes conteúdos, mas fundindo-os dentro de uma única disciplina – Estudos Sociais. Portanto, os conteúdos são tratados de forma exterior uns aos outros. Não há horizonte multidisciplinar interno a cada disciplina.

Segundo Bittencourt (2009), a proposta de fusão das disciplinas das Ciências Humanas em Estudos Sociais remonta à década de 1930 no Brasil e possui influência dos modelos político, econômico e educacional norte-americanos. A partir da década de 1970, conjuntura de industrialização, autoritarismo político e perda das liberdades individuais, os Estudos Sociais, ao lado de disciplinas como Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, serviram como instrumentos de normalização e controle das massas trabalhadoras.

Durante o auge do regime ditatorial brasileiro - entre os anos de 1964 até a segunda metade da década de 1970 – em benefício da manutenção do sistema político vigente – intelectuais, professores e a sociedade como um todo estiveram alijados da participação política nas questões nacionais e das discussões que pusessem em risco as ações governamentais, inclusive aquelas relacionados à educação e, mais especificamente às Ciências Humanas e à História, acadêmica ou escolar, tidas como veículos de difusão de ideias contrárias às do governo autoritário.

Desse modo, os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O ensino de História passa a ser objeto do controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (FONSECA, 2006, p.55)

Dentro dessa conjuntura política, as pesquisas acadêmicas distanciaram-se da escola, que passou a ser compreendida como meio difusor e reproduzidor de saberes. Os professores de História dos 1º e 2º graus passaram a se formar em cursos de licenciatura curta<sup>65</sup> que não aprofundavam o debate sobre a política de repressão e de autoritarismo desempenhada pelo Estado ditatorial nas décadas de 1960 e 1970. Nesse momento, foi objetivo do Estado fazer com que o ensino de História estivesse limitado a “[...] atender, na prática, aos exames vestibulares e não como propostas de formação geral necessária para um ensino terminal profissionalizante ou técnico [...].” (BITTENCOURT, 1998, p.12)

Procurando controlar as disciplinas e o trabalho docente, o Estado de São Paulo criou guias curriculares. Com intuito de direcionar a aprendizagem na rede pública de ensino, o popularmente chamado “Verdão” da disciplina de Estudos Sociais servia aos princípios de controle, impedindo que a reflexão e a crítica fizessem parte do currículo escolar. Segundo Fonseca (2006, p.61),

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. Estes interesses eram ardorosamente defendidos pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nestes programas.

Nesta conjuntura, os profissionais da educação eram vistos apenas como executores das propostas do Estado Sem participar da elaboração das reformas, tampouco da constituição dos currículos, a eles cabia a tarefa de reproduzir o conhecimento preconizado pelos órgãos de segurança nacional, cuja atuação buscava intervir, majoritariamente, nos movimentos sociais e nas instituições de ensino, fazendo com que os sujeitos educacionais fossem “[...] desapropriados da função criadora” (FONSECA, 2006, p.63). Nesse sentido,

O processo de desqualificação do professor, estrategicamente colocado pelo Estado, retira daquele profissional a função de pensar. Para que ensinar; a quem ensinar; como ensinar e quando ensinar: autoritariamente, estas questões passam a ser respondidas pelos especialistas, alheios ao processo de ensino-aprendizagem. Esta desqualificação do profissional da educação percorre a moderna educação brasileira. (Id. Ibid.; p.63)

---

<sup>65</sup> Segundo Fonseca (1996, p.10), as chamadas licenciaturas curtas “[...] eram consideradas por muitos especialistas da área como uma tentativa (aliás vitoriosa por um certo período) de desqualificar as ciências humanas, formando um profissional pouco crítico, dócil ao Estado, polivalente e fácil de ser explorado. Estudos Sociais foi, portanto, associado ao Estado ditatorial militar, como mais uma das medidas de controle social.”

Martins (1996, p.37) lembra que a própria utilização do termo guia curricular em detrimento de proposta curricular na década de 1970 aponta para a manipulação por parte do Estado militar e por suas forças de segurança nacional sobre a prática pedagógica. Assim, o guia apresenta-se como “um documento diretor que deveria ser seguido”, ao contrário, o termo proposta traz como “princípio fundamental a possibilidade de ser seguida ou não, por se tratar de uma proposta, uma sugestão.” Em linhas gerais, é possível dizer que as diretrizes educacionais da década de 1970,

[...] concebem o processo de ensino-aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora, a forma de apropriação do conhecimento é concebida aqui como aquisição de um grande número de informações através da memorização. O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações. (FONSECA, Op. cit., p.63)

De acordo com tais concepções, a História apresentada pelos guias curriculares paulistas de Estudos Sociais esteve fortemente marcada por concepções historiográficas eurocêntricas em que as questões nacionais eram tratadas como prolongamentos da história do velho mundo. Em uma narrativa que supervalorizava os grandes feitos dos heróis nacionais, os protagonistas da trajetória brasileira eram tão somente os membros da elite. Aos negros, índios e mestiços ficavam relegadas as descrições secundárias, romantizadas e inferiores. De acordo com tal perspectiva, os sujeitos comuns não participavam do processo histórico, sendo que as experiências próprias de cada indivíduo, de cada município, de cada município não eram prioridade. Fonseca (2006, p.69) acrescenta:

O culto aos sujeitos históricos e à glorificação de suas ações constituem parte relevante do conteúdo de História nos programas de ensino. No caso de São Paulo, havia uma ênfase na valorização do Patrimônio Histórico do Estado, das tradições e dos homens ilustres paulistas retomando tradições como a da historiografia das bandeiras.

Com objetivo de controlar as massas trabalhadoras em favor de um plano político-econômico nacional de industrialização, questões relativas, por exemplo, à luta de classes e aos movimentos sociais ocorridos ao longo da trajetória da humanidade eram simplesmente suprimidas dos planos curriculares, por representar uma ameaça à manutenção do sistema político vigente. Em contrapartida, ganhava destaque o conceito de “trabalho”, compreendido pelo governo militar como inerente à condição humana e apresentado nos planos como indispensável para o programa de desenvolvimento nacional, ocultava-se, dessa maneira, “[...]”

a alienação do processo de trabalho” e as contradições encontradas no mundo da produção capitalista (FONSECA, 2006, p.68)

Contudo, já em fins da década de 1970, a ação de grupos sociais contrários às ações militares contribuiu para que o aparelho estatal se desgastasse e, paulatinamente, propiciou a abertura necessária para que a sociedade pudesse novamente estar inserida nos debates das questões de caráter público. Nesse sentido, as discussões educacionais, além de terem sido retomadas, ganharam papel determinante na reivindicação social por mudanças estruturais na forma política. (CORDEIRO, 2000)

A manutenção da disciplina dos Estudos Sociais nos 1º e 2º graus de ensino foi questionada e o debate sobre a autonomia das disciplinas de História e Geografia nos currículos foi mais uma vez retomado. De maneira geral, recusava-se a visão da escola e do ensino de História como ferramentas de manutenção do regime e como reprodutores do conhecimento conveniente às classes dominantes (Id. Ibid.). Bittencourt (1998, p.13) descreve o contexto:

Assim, a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber ‘pacotes’ do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados.

As iniciativas de reformulação do ensino de História eram de cunho individual e coletivo e partiam de professores de História - que formulavam projetos didáticos alternativos - das universidades - que ofereciam contribuições provenientes dos mais recentes estudos historiográficos e educacionais - e do próprio Estado que, pressionado pelas reivindicações sociais por mudanças, passou a divulgar propostas curriculares mais pertinentes à nova organização política nacional. Também participavam das discussões associações científicas como a ANPUH e a mídia, representada, principalmente, pela imprensa escrita. (CORDEIRO, 2000; FONSECA, 2006; MARTINS, 1996)

Nesse emaranhado de iniciativas, destacou-se a atuação da ANPUH<sup>66</sup> que, em fins da década de 1970, veio a público debater o ensino de História, tendo assim grande participação

---

<sup>66</sup> Fundada em 1961, na cidade de Marília-SP, a ANPUH surge, inicialmente, como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História. “A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária à época. Atuando desde seu aparecimento no ambiente

no processo de renovação da disciplina nos anos de 1980. Em 1981, durante seu 11º Simpósio, discutia-se, por exemplo, a responsabilidade social e política da disciplina e os desafios da tarefa de apresentar a História como um conhecimento produzido e não como descrição perfeita do real (Cordeiro, Op. cit.). De acordo com Fonseca, (Op. cit., p.86), as discussões acerca do ensino de História priorizavam quatro aspectos principais:

[...] a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º grau, o livro didático: o significado de sua utilização e análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos.

Nesse contexto, iniciou-se um processo de revisão das legislações concernentes ao ensino de História. Muitas Secretarias da Educação estaduais e municipais iniciaram projetos de reforma curricular, inclusive a SEE-SP que, em 1983, por meio CENP, empreendeu uma revisão nas grades disciplinares das Ciências Humanas. Com auxílio de professores de História da rede pública, a equipe técnica da CENP iniciou a construção de um currículo para os 1º e 2º graus de ensino (Fonseca, 2006). Após muitas discussões entre intelectuais da CENP, professores de História da rede, associações sindicais, mídia e universidades paulistas foram elaboradas cinco versões do documento curricular, cuja versão final foi distribuída em 1992 às escolas do Estado de São Paulo. (MARTINS, 1996)

A nova forma de elaborar o currículo, com auxílio dos professores da rede, aponta para uma das principais inovações trazidas pelo debate que envolveu a implementação da nova matriz curricular de História da CENP: a perspectiva de 1970 que o compreendia o professor como executor das propostas do Estado é substituída pelo entendimento do professor como um sujeito participativo no processo de elaboração dos currículos e das reformas (Fonseca, Op. cit.; Martins, Op. cit.). Por conseguinte, é abandonada a compreensão de escola como reprodutora de conhecimentos. Nas palavras de Fonseca (Op. cit., p.89), os professores paulistas:

---

profissional da graduação e da pós-graduação em história, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História, preservando-se contudo o acrônimo que a identifica há mais de 40 anos.” Disponível em: <[http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=1](http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1)>. Acesso em: 16/09/2011.

[...] há muito tempo reivindicavam caminhar como sujeitos do processo de planejamento e criação das propostas de ensino. A condição de meros implementadores de programa era para muitos um passado localizado na nos anos 70. Na nova concepção de educação e de novo educador não havia mais espaço para a aceitação de um “consenso” forjado, usado para mascarar a imperfeição dos processos de reformas e os limites dados pela burocracia do aparato educacional.

Em um sentido mais amplo, pode-se dizer que o Estado de São Paulo, via CENP, buscou atender à demanda de democratização do ensino clamada por professores e intelectuais que, no novo regime democrático, eram eleitores. Assim, os novos currículos, sobretudo o de História, não poderiam ser arbitrariamente prescritos pela SEE-SP, ao contrário e para não enfrentar um processo de desmoralização nos novos tempos democráticos, o Estado procurou “[...] o consenso, ou, se este não fosse possível, que a maioria dos professores consultados estivesse de acordo com as novas propostas de trabalho”. (Martins, 1996, p.33). Esta inovação no modo de elaborar as matrizes curriculares vai ao encontro da compreensão da escola e do ensino de História como locais de produção de saberes.

Assim, ineditamente no cenário educacativo brasileiro, os elaboradores do currículo de História da CENP passaram a defender a presença da pesquisa, tida como meio de produção de conhecimento científico, nos currículos escolares. Dessa maneira, rompia-se com a antiga tradição de compreender que os saberes só deveriam ser produzidos pelas e nas universidades. Segundo Fonseca (2006, p.91)

Trata-se de romper com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e de produção de saber que tem profundas raízes na tradição acadêmica. Em segundo lugar, romper com uma concepção de escola e de ensino de 1º grau introjetada durante anos em alunos, pais, professores e técnicos de educação. Essa visão de escola como espaço produtor opõe-se radicalmente à concepção de escola subjacente ao projeto educacional do Estado que, durante muitos anos, expropriou da escola sua tarefa criadora através de um rígido controle técnico-burocrático, de planejamentos unificadores e autoritários e de sistemas de avaliação inibidores da criatividade e da criticidade.

Desfazendo-se dos paradigmas positivistas e marxistas ortodoxos, o currículo da CENP se aproximou das inovações trazidas pela Nova História Francesa e pela Historiografia Social Inglesa. Os moldes eurocêtricos foram abandonados, cedendo espaço para que professores e alunos, dentro de seu contexto real de existência, pudessem se posicionar como sujeitos históricos. Partindo de questões do tempo presente, novos objetos, fontes e

abordagens metodológicas adentraram a produção dos saberes históricos que não necessariamente deveriam seguir uma cronologia unidirecional, tampouco deveriam prender-se ao modelo cronológico quadripartite francês<sup>67</sup> ou ao esquema marxista da evolução dos modos de produção. Em sentido contrário, o que se propunha era:

[...] resgatar a heterogeneidade das experiências convivendo com o indefinido, o indeterminado, dando inteligibilidade à diversidade não a partir de paradigmas instituídos e sim da ação concreta dos sujeitos históricos “apreendida como o fazer de uma cultura”. (FONSECA, Op. cit., p.94)

Adentrando os meandros dos debates educacionais e historiográficos dos anos de 1980 em São Paulo, observa-se que as discussões sobre o ensino de História sobressaíram-se às de outras disciplinas, pois as inovações trazidas para este campo do saber não impactavam somente a escola, mas, em um sentido mais amplo, também os setores político e social. De acordo com os novos princípios historiográficos e pedagógicos, o conceito de cidadania, por exemplo, deveria ser compreendido como algo muito além do que o Estado definia como “[...] direito de voto e de organização partidária”, esses eram, por outro lado, os limites da liberdade oferecida pelo novo sistema político democrático. (CORDEIRO, 2000, p.22)

Essa emergência inesperada trouxe para o centro do debate as possibilidades de transformação da realidade brasileira na época, tanto no plano institucional, no combate à ditadura, quanto no plano político-social mais amplo, com a formulação de projetos para o Brasil democratizado. Esse “*alargamento do espaço da política*” levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade. Tudo isso trouxe como consequência uma rediscussão da História, nos seus múltiplos significados, um dos quais, o de disciplina escolar. (Id. Ibid.; p.23)

Para Martins (1996, p.69), o debate que envolveu a implementação da proposta de História da CENP também afetou a concepção do papel social e político que escola deveria exercer. Segundo suas asserções,

[...] são três áreas que estão simultaneamente sendo contempladas com reformas na proposta: a historiográfica, com a apresentação de novas formas de pesquisa e de abordagem metodológica; a licenciatura e a prática de ensino de História, pela apresentação de novas teorias e relatos de experiências de ensino; e, por último, a Educação do ponto de vista político e

---

<sup>67</sup> Divisão da História na sequência Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

social, principalmente as discussões sobre democratização do ensino e das escolas.

Desse modo, observa-se que a proposta de inovar teórica e metodologicamente o ensino de História tocou em questões mais profundas, relacionadas, preponderantemente, à emergência da escola como produtora de conhecimento e ao favorecimento do ensino de História como espaço de reflexão e crítica. Contudo, esta forma libertária de se compreender a escola não interessava hegemonicamente a nenhum grupo. Os professores da rede de ensino e os acadêmicos que auxiliavam na construção da proposta, por questões de posicionamento político e teórico, dividiam-se em grupos contrários e favoráveis. Não havia consenso nem mesmo entre os intelectuais que compunham a equipe técnica que produzia a proposta na CENP (Fonseca, 2006). Tal fato, somado às constantes substituições por que passavam os membros das equipes técnicas da CENP<sup>68</sup>, responsáveis pela elaboração do currículo, fez com que, entre os anos de 1986 a 1992, fossem lançadas cinco versões do documento curricular de História, sendo cada uma delas representante dos interesses dos grupos de intelectuais elaboradores. (MARTINS, 1996; 1998)

Martins (1996; 1998) observa que tais problemas estruturais tinham, em um sentido mais amplo, um viés político e eram decorrentes das alternâncias de coordenadores da CENP ocorridas durante o período de elaboração e implantação da proposta. Essas mudanças atrapalharam a construção dos currículos, já que a substituição do secretário representava também a mudança das equipes que formulavam, entre outras, a matriz curricular de História. Com a alteração na chefia da coordenação, os projetos em andamento ganhavam novos rumos ou até mesmo novos graus de importância.

[...] a proposta de História sofreu impasses na construção, entre outros motivos, porque foram feitas num governo, que assumia o compromisso político de construí-las, mas foram discutidas em outros governos, que não assumira o mesmo compromisso com esse tipo de trabalho. (Id. 1998, p. 46)

A saber, as 1ª e 2ª e 3ª versões deste documento curricular apresentadas à rede, entre os anos de 1986 a 1988, representaram de fato a inovação a que se propunha o ensino de História paulista, ou seja, promover a ampla participação do professorado na elaboração das reformas de ensino de maneira democrática. Nesse contexto, em que João Cardoso Palma

---

<sup>68</sup> Os intelectuais e professores que compunham a equipe técnica da CENP na elaboração dos currículos não eram concursados, apenas ocupavam funções na Coordenadoria. Dessa maneira, a qualquer momento e por motivos diversos, poderiam ser substituídos por outras pessoas. (MARTINS, 1996)

Filho<sup>69</sup> coordenava a CENP, sob o aval do governador, este órgão “[...] transformou a reestruturação do currículo no carro-chefe de sua proposta de trabalho” (Martins, 1996, p.86), mesmo porque o tipo de escola que Palma Filho defendia ia ao encontro do que clamavam os profissionais da rede pública: “[...] uma instituição política, capaz de promover mudanças estruturais na sociedade e, nesse sentido, um dos espaços em que o indivíduo exerce seu direito à cidadania.” (Id. Ibid.; p.85).

Durante o mandato governamental de Orestes Quércia, em que a CENP era coordenada por Teresa Roserley Neubauer da Silva,<sup>70</sup> as 4ª e 5ª versões do currículo de História, constituídas entre os anos de 1991 e 1992,<sup>71</sup> foram assinadas por docentes das universidades paulistas sem a participação dos da rede. Tais propostas não se apresentaram como uma continuação das três versões anteriores do currículo, sendo que a 5ª, de 1992, nem mesmo contou com a equipe técnica de História da CENP, órgão que passava por um processo de esvaziamento de funções, burocratização e perda do poder decisório por força da atuação da coordenadora que acreditava que a escola:

[...] possui somente o alcance de formar culturalmente os cidadãos, mas não consegue desenvolver a consciência política necessária para que o cidadão possa exercer de fato a sua cidadania. Essa cidadania só poderá ser efetiva se as instituições políticas [...] entretanto, ela não vê a escola como uma dessas instituições políticas. (MARTINS, 1996, p.84)

Por influência do processo de descentralização educacional,<sup>72</sup> iniciado nos anos de 1990 por Rose Neubauer, a CENP perdeu seu poder de decisão na elaboração dos currículos, transformando-se novamente em um órgão administrativo e burocrático, cuja função era a normatização curricular. Desviando o olhar dos professores para outras questões também em voga na época,<sup>73</sup> as bandeiras da participação social e da democratização dos currículos,

<sup>69</sup> João Cardoso Palma Filho foi coordenador da CENP de 1983 a 1987.

<sup>70</sup> Rose Neubauer foi coordenadora da CENP em 1987 e 1988 e, em 1995, nomeada pelo governador Mário Covas como secretária da Educação do Estado de São Paulo, função que ocupou até o ano de 2002.

<sup>71</sup> Segundo Martins (1996) entre os anos de 1988 a 1992, devido aos impasses sofridos em sua elaboração, a circulação de algumas propostas curriculares foi suspensa, entre elas, a de História.

<sup>72</sup> Síntese da atuação de Rose Neubauer rumo à descentralização do ensino no Estado de São Paulo: rede física reorganizada para atender melhor às particularidades de cada faixa etária de alunos; fortalecimentos das Delegacias de Ensino; descentralização do processo de capacitação de professores; repasse de recursos para a manutenção dos prédios escolares e reposição de mobiliários e equipamentos; maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa para as escolas; fortalecimento e promoção da autonomia das APMs; por meio de contratos de parceria, municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. (NEUBAUER, 1999)

<sup>73</sup> Questões relativas, por exemplo, à alteração do Estatuto do Magistério, à criação da FDE, ao achatamento salarial abusivo, à implantação da escola-padrão, entre outras. (MARTINS, 1996)

hasteadas por professores, intelectuais e pela própria CENP na segunda metade dos anos de 1980, foram recolhidas. Nesse sentido, “[...] a prioridade passou a ser um produto pronto [...], mas sem preocupações com a forma que essa nova sugestão curricular assumiria e com a recepção que ela teria por parte dos professores.” (Id. Ibid.; p.63)

Assim, pode-se compreender que a CENP passou por um processo de privatização, no sentido em que tal órgão foi “[...] manipulado como propriedade privada por cada ocupante do cargo de chefia”, fazendo com que fossem impressas “[...] peculiaridades e particularidades de gerenciamento e administração à coisa pública, de tal forma que as instituições ou órgãos públicos sejam reconhecidos pelas marcas desses administradores e políticos.” (Id. Ibid.; p.102)

Tratando as críticas teóricas e metodológicas recebidas pela proposta de História da CENP, nota-se que elas remetiam, preponderantemente, ao emprego da História temática na escola, à possibilidade de produção de conhecimento histórico nos ensinos de 1º e 2º graus e à regionalização ou fragmentação do currículo da disciplina em nome das especificidades locais. De maneira geral, questionava-se se estas inovações não poderiam redundar em perdas para os saberes históricos.

Naquele contexto, as universidades paulistas – incumbidas de fornecer pareceres sobre a proposta de História da CENP em suas três primeiras versões – questionaram, por exemplo, o modelo temático de ensino que poderia representar comprometimento da totalidade da História. Do mesmo modo, a academia se preocupava com a ideia da regionalização curricular em favor das particularidades locais e com possibilidade de não se avançar para além das questões do tempo presente. Por fim, discutia-se ainda como o conhecimento histórico poderia ser produzido na escola sem a presença do devido rigor teórico e metodológico. (FONSECA, 2006)

[...] em São Paulo, ao tomarem conhecimento do conteúdo da nova proposta, vários segmentos acadêmicos reagira contrariamente, especialmente à proposta de produção de conhecimento a partir de eixos temáticos visando à recuperação da diversidade social. Diferentes vozes da academia, setores representativos da historiografia brasileira deixaram claro que a renovação da História ensinada deveria se dar dentro dos limites da tradicional historiografia, respeitando os vínculos e os papéis definidos pela divisão do trabalho intelectual. (Id. Ibid.; p.154)

Utilizando-se do discurso da academia, a mídia, importante agente o processo de construção e implementação da proposta da CENP na década de 1980, contribuiu para formar uma opinião pública desfavorável à implantação do novo currículo. Entretanto, por trás do

discurso midiático, escondia-se a realidade de que a elite paulista, representada por jornais de grande circulação no Estado, era contrária ao ensino de História proposto pela CENP, já que este não beneficiava de nenhum modo a classe dominante, composta, sobretudo, por industriais, latifundiários paulistas. (Id. Ibid.)

Diminuir as distâncias culturais, econômicas e políticas entre os mais diversos setores sociais, por meio do fomento da reflexão e da criticidade no ambiente escolar, não era conveniente nem mesmo para os representantes do ensino privado, em expansão no Brasil desde a reforma universitária de 1968. Por esse motivo, melhor seria criticar a forma de ensino em vigor por meio de um discurso midiático comprometido e reacionário,<sup>74</sup> semelhante àqueles dos tempos ditatoriais. Nas palavras de Fonseca (2006, p.148)

A mídia não possibilitou a promoção do debate do conteúdo da proposta, do ensino de História, mas utilizou-se da mesma para as disputas políticas, para promover e propagandear os interesses do ensino privado e das facções nas disputas acadêmicas existentes no interior das universidades, além, é claro, de difundir as concepções de História que particularmente interessavam a determinados grupos.

Cuidando dos interesses das classes dominantes,

A imprensa teve acesso aos documentos preliminares (das Universidades) e sentiu-se devidamente capacitada para entrar em longas discussões pedagógicas, sobre o conteúdo informativo que era sugerido ou até mesmo sobre as referências historiográficas que embasavam a proposta. De forma bastante enfática, as críticas de subversão e de “esquerdismo reacionário” colocaram parte da opinião pública contra o trabalho da equipe técnica de História da CENP. (MARTINS, 1996, p.57)

Conduzida por princípios conservadores, a imprensa contribuiu finalmente para que parte dos ideais de renovação preconizados pelo debate de 1980 fosse abandonada na 5ª versão do currículo divulgada pela CENP em 1992. Para Fagnani (1996, p.89-90) tratava-se de uma “contra-reforma conservadora” impulsionada pela permanência de grupos conservadores no poder, os quais agiam por força de interesses clientelistas. Nesse sentido, o

---

<sup>74</sup> Em um excerto do editorial do jornal *O Estado de São Paulo* de 1987, trazido Fonseca (2006, p.149), nota-se a preocupação com politização da escola e do ensino de História que estavam sendo viabilizados pela implantação do novo currículo. Neste caso, o editor alerta seus leitores quanto à possibilidade de, em pouco tempo, o ensino preconizado pela Secretaria paulista tornar-se “[...]inteiramente politizado, cuidando muito da catequese imbecilizante própria das ideologias do que formação científica e humanística dos estudantes. Justifica-se assim a repercussão depreciativa que a proposta curricular de História da CENP teve em determinados grupos sociais, sobretudo os da elite.

governo presidencial de Fernando Collor é considerado o amálgama de forças conservadoras e com o consenso neoliberal. Por esta razão, no início dos anos de 1990,

A estratégia governamental para a política social é marcada, predominantemente, pela implementação da contra-reforma conservadora de cunho neoliberal – truncada pelo *impeachment*, e ainda inconclusa nesta fase – que visava obstaculizar a consumação dos novos direitos constitucionais no campo social formalmente assegurados pela Carta de 1988. Esses direitos colidiam com a ideologia neoliberal hegemônica no Governo e com a conjuntura econômica. Esse duplo contramovimento teve repercussões contundentes nos rumos da política social.

Nesse contexto, não somente o campo educacional, mas outras esferas sociais passaram por retrocesso. Os caminhos estavam abertos para que os princípios neoliberais adentrassem os meandros legislativo e executivo nacionais (Bianchetti, 2001; Fagnani, Op. cit.). Prova disso é a atuação de Rose Neubauer na SEE-SP, no início dos anos de 1990, contexto em que foi favorecida a descentralização do ensino com intuito de contenção de recursos e elevação dos índices educacionais, ambos preceitos neoliberais.

Mesmo que a proposta de História implementada pela CENP em 1992 tenha deixado para trás parte das inovações preconizadas nos anos de 1980 por força dessa contrarreforma conservadora, o debate acerca da educação promovido naquele contexto de redemocratização política e social tornou-se um divisor de águas, um marco para o ensino de História, sobretudo pelo abandono de antigas concepções teórico-metodológicas. Fonseca (Op. cit., p.155-6) organiza os paradigmas trazidos por estas discussões:

1 – [...] ampliação do campo da História ensinada através da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas. Apesar de o livro didático continuar hegemônico, os professores têm incorporado um diversificado número de materiais e problemas, evitando assim a exclusão de diversos sujeitos e ações históricas, tradicionalmente operada pelos manuais e programas de ensino.

2 – a multiplicidade de leituras e concepções historiográficas presentes na bibliografia acadêmica tem sido mais incorporada ao ensino de História, através dos livros paradidáticos e materiais de ampla divulgação. A História única e globalizante que privilegia os vieses históricos e os mitos nacionais passa a ser combatida, especialmente após às novas propostas curriculares, em favor de uma prática de ensino que enfatiza a História como uma construção;

3 – tende a ocorrer um redimensionamento nas relações passado/presente na História ensinada. O estudo da História a partir das problemáticas do presente como forma de resgatar o passado e o próprio sentido da História é hoje objeto de discussão de professores e alunos em diferentes realidades;

4 – a incorporação e utilização de diferentes linguagens, sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, é crescentemente

assumida como uma necessidade de aprendizagem histórica, dado o papel desempenhado por eles no cotidiano da sociedade e na construção da memória. Os alunos e professores estão mergulhados num nível de informação de elevadas proporções, tornando imprescindível, no trabalho cotidiano de sala de aula, a discussão e a interpretação dos acontecimentos/notícias e, sobretudo, do significado da indústria cultural na nossa sociedade;

5 – o trabalho interdisciplinar tendo a História como principal elo de ligação ganha novas dimensões, na tentativa de romper com a integração, identificada a fusão de conteúdos, conforme preconizavam os Estudos Sociais, abrangendo múltiplos campos de saber (artes, ciências da natureza etc);

6 – observa-se tentativa de romper com a reprodução de uma única História, através de um trabalho voltado para a investigação criticando a tradicional forma de “pesquisa” na escola, identificada com cópias de livros. O trabalho voltado para a produção de conhecimento histórico, para o debate e o desenvolvimento da criticidade, tem-se tornado um desafio para professores e alunos que tentam se colocar como sujeitos do processo de ensino numa realidade educacional precária e às vezes desesperançosa.

Mesmo em face da contrarreforma conservadora, parte dessas inovações esteve presente nas legislações relativas ao ensino de História durante toda a década de 1990, como no caso dos PCNs, que na contemporaneidade ainda permeiam as discussões acerca dos caminhos da História ensinada nos mais diversos planos curriculares e livros didáticos. Segundo Bittencourt (2009, p.106), nos tempos mais recentes há:

[...] um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos.

Sem querer afirmar que não haja iniciativas de cunho conservador na educação contemporânea, o entendimento da escola como espaço de produção de conhecimento e de reflexão e crítica sobre as questões da atual sociedade, mostra que as discussões educacionais produzidas durante o processo de redemocratização política nacional foram, paulatinamente, sendo incorporadas ao ideário educacional.

O mesmo parece ter acontecido com o ensino de História, pois de certa maneira, as atuais discussões sobre a disciplina reportam para as discussões daquele contexto, as quais se tornam indispensáveis para a análise do currículo de História do programa educacional *São Paulo faz escola*. É notório, entretanto, que outras questões interferem na construção dos atuais planos curriculares, mas o debate reportado não deve ser abandonado, já que a partir

dele foram definidas as constitutivas do ensino de História tradicional ainda combatido, ao menos no plano do discurso, nos atuais currículos. (CORDEIRO, 2000, GUSMÃO, 2004)

Mesmo sem promover uma efetiva participação do professorado paulista no processo de elaboração das novas matrizes curriculares e abandonando parte das inovações propostas para o ensino de História nos anos de 1980, há no texto de introdução do currículo da SEE-SP uma referência à continuação do debate iniciado pela CENP em 1986. Para a Secretaria,

No Estado de São Paulo, desde a década de 1980, a Secretaria da Educação vem promovendo processos de discussão e elaboração do currículo de História dos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujas sínteses foram publicadas nas décadas de 1980 e 1990. A bibliografia disponível sobre o assunto é vasta e bastante conhecida dos profissionais da área, além de constituir um tema de pesquisa cada vez mais valorizado em nossas universidades. A facilidade de acesso a essa literatura e a natureza deste documento desaconselham aqui sua análise detalhada, bastando a recomendação de que os professores mantenham o interesse pelos problemas que afetam o ensino desta disciplina. (SÃO PAULO, 2010, p.28)

Tendo em vista aquelas discussões, questiona-se, portanto, o atual currículo de História para o ensino médio nos seguintes termos: Como se organiza a História no novo currículo? Há multiplicidade de concepções historiográficas? Há priorização de novas temáticas e novas abordagens do objeto? Há sugestão de trabalho com fontes (gêneros textuais) de natureza diversa? Há interdisciplinaridade? Há relações sendo estabelecidas entre passado e presente? Os alunos são vistos como sujeitos históricos? Enfim, há pesquisa, como meio de produção de conhecimento, no ensino médio?

Nem todas essas questões poderão ser respondidas, pois isto demandaria um trabalho específico, no entanto, mais que discutir a forma como o currículo de História foi estruturado pela SEE-SP, intenciona-se apresentar a maneira como as escolas pesquisadas o implementaram. Trata-se de verificar, por meio das especificidades culturais de cada instituição, representadas pelas ações particulares de seus sujeitos, como cada escola lida com o currículo sugestionado pela Secretaria. Nesse sentido, questionamentos complementares aos anteriores surgem, entre eles, por exemplo: Há recursos materiais, didáticos e tecnológicos, disponíveis na escola e na DE que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo? Os professores os utilizam? Qual o contexto vivenciado pelos professores da escola A e B diante da matriz curricular proposta? Enfim, questões relativas ao universo prático da implementação.

### 3.2 O currículo de História do *São Paulo faz escola*: entre o discurso e prática

Na tentativa de responder aos questionamentos inspirados pelo debate acerca do ensino de História na década de 1980, será apresentado um panorama do currículo de História divulgado pelo *São Paulo faz escola*. Vale salientar que tal panorama não se limita à apresentação da grade curricular de História proposta pela SEE-SP, mas também busca correlacioná-la aos materiais didáticos que a acompanham (*Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*). Nesse mesmo sentido, o currículo é apresentado principalmente quanto à forma como os professores de História das escolas A e B o conceberam e o puseram, ou não, em prática. De acordo com as proposições que a consideração da cultura escolar traz, há um currículo interativo, real e oculto para cada realidade, em outras palavras, trata-se de identificar e compreender quais significados os sujeitos da pesquisa atribuem a este documento curricular.

Moreira (1999, p.133) apresenta a diferenciação entre o “currículo real, concretizado na prática de sala de aula, e o formal, registrado nas propostas escritas”, enfatizando que nem sempre há eficácia nas inovações curriculares, devido ao seu teor prescritivo, o que gera, diante da mudança proposta, sentimento de imposição e conseqüente atitude de resistência por parte dos docentes. Para se referir a este aspecto dos currículos contemporâneos, Bittencourt (1998) retoma Goodson (1991) adotando os conceitos de currículo preativo, proposto pelo poder educacional instituído, e currículo interativo, desenvolvido no contexto da sala de aula.

Fourquin (1993, p. 23) também faz considerações acerca desse aspecto, mostrando que há diferença entre “[...] o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente reduzido pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos”. Chama, por sua vez, de “currículo latente” aquilo que está escrito, por exemplo, em documentos de propostas curriculares e de “currículo oculto” aquilo que não é figurado nos programas estatais, características próprias das particularidades do cotidiano de cada instituição escolar.

Assim, por meio do estabelecimento de correlações entre o currículo de História de 2010, os *Cadernos do Aluno* de 2011, os depoimentos dos sujeitos educacionais entrevistados, as observações do cotidiano da reforma, bem como os documentos produzidos durante a implementação da nova matriz curricular, busca-se aproximações ou distanciamentos entre o currículo preativo e o currículo interativo, em outras palavras, entre o discurso e prática.

### 3.2.1 O currículo de História do *São Paulo faz escola*: concepções e ações

A intenção de promover a crítica e a reflexão, conduzindo os alunos ao exercício pleno da cidadania e fazendo-os atuar de maneira consciente e solidária nas mais diversas situações do mundo contemporâneo está presente no discurso proferido pelo novo currículo de História do programa *São Paulo faz escola*. Utilizando-se de conceitos relacionados à cidadania, a SEE-SP compreende o aluno como sujeito histórico e designa como atribuições do ensino de História:

[...] 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. (SÃO PAULO, 2010, p.26)

No plano discursivo, percebe-se aproximações entre o ideário da SEE-SP e a compreensão da escola como instituição cultural e, por esta razão, como meio produtor de conhecimentos próprios e capaz de influenciar e transformar a realidade social em que está inserida. Verifica-se também a preocupação da Secretaria em não transformar a sala de aula em espaço de militância política – talvez em referência à implantação do currículo da CENP nos anos de 1980 – e com o combate às formas tradicionais de ensino de História, cabendo ao professor

[...] conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania. Cabe-lhes acompanhar, sem dirigir, os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. Para isso, espera-se que ele supere as sempre lembradas *formas tradicionais de ensino*, que parecem valorizar, sobretudo, o sentimento de pertencer – para servir – a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis por sua construção. (SÃO PAULO, 2010, p.41)

Ao propor superação das formas obsoletas de ensino, é nítida, ao menos em termos discursivos, a visão da SEE-SP em relação à função social que a escola e a disciplina devem possuir. Entretanto, esse mesmo posicionamento pode não estar presente nos materiais didáticos (*Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*) que acompanham o currículo e nas salas de aula. Ao contrário e de acordo com as proposições que a consideração da cultura escolar trazem, há um currículo interativo sendo edificado em cada contexto, por influência dos sujeitos que o constroem e da cultura institucional que o cerca.

Para desempenhar uma análise que aborde as concepções historiográficas e pedagógicas do novo currículo é primeiramente necessário apresentá-lo. Expõe-se, portanto, a proposta curricular de 2008 e, posteriormente, o currículo de 2010, ambos referentes ao ensino médio e entendidos como distintos em alguns aspectos.

	<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>	<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<b>1º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré-história</li> <li>Civilizações do Crescente Fértil: o surgimento do Estado e da escrita</li> <li>- Civilização grega: a constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela escravidão</li> <li>- O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente e do Ocidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A civilização romana e as migrações bárbaras</li> <li>- Império Bizantino e o mundo árabe</li> <li>- Os francos e o império de Carlos Magno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais</li> <li>- Renascimento comercial e urbano</li> <li>- A vida na América antes da conquista europeia. As sociedades maia, inca e asteca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV</li> <li>- Expansão europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas. A formação do mercado mundial</li> <li>- O encontro entre europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América</li> </ul>
<b>2º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renascimento e a Reforma Religiosa: características culturais e religiosas da Europa no início da Idade Moderna</li> <li>- Formação e características do Estado Absolutista na Europa Ocidental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial</li> <li>- Iluminismo e Liberalismo: revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Império Napoleônico</li> <li>- Independências na América Latina</li> <li>- A revolução industrial inglesa (séculos XVIII e XIX)</li> <li>- Processos políticos e sociais no século XIX na Europa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação das sociedades nacionais e organização política e social na América e nos EUA no século XIX: Estados Unidos e Brasil (expansão para o oeste norte-americano, Guerra Civil e o desenvolvimento capitalista dos EUA / Segundo Reinado no Brasil)</li> <li>- A República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares</li> </ul>
<b>3º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racialismo)</li> <li>- Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial</li> <li>- A Revolução Russa e o stalinismo</li> <li>- Totalitarismo: os regimes nazifascistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais</li> <li>- A Guerra Civil Espanhola</li> <li>- II Guerra Mundial</li> <li>- O período Vargas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria- Movimentos sócias e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960</li> <li>- A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e na América Latina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970</li> <li>- O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. O movimento pelas “Diretas Já”</li> <li>- A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes</li> </ul>

				contribuições: gênero, etnia e religiões - O fim da Guerra Fria a Nova Ordem Mundial
--	--	--	--	---

**Tabela 04:** Proposta Curricular de História para o Ensino Médio (2008).

	<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>	<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<b>1º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré-história</li> <li>- A Pré-história sul-americana, brasileira e regional. O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades</li> <li>- Egito e Mesopotâmia</li> <li>- Hebreus, fenícios e persas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Civilização grega</li> <li>- A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense</li> <li>- Os excluídos de regime democrático</li> <li>- Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo.</li> <li>- O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Civilização romana e as migrações bárbaras</li> <li>- Os francos e o Império de Carlos Magno</li> <li>- Sociedade Feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renascimento comercial e urbano e a formação das monarquias nacionais</li> <li>- Expansão europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, culturais e religiosas</li> <li>- Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV</li> <li>- A vida na América antes da conquista europeia</li> <li>- As sociedades maias, inca e asteca</li> </ul>
<b>2º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renascimento</li> <li>- Reforma e Contrarreforma</li> <li>- Formação dos Estados Absolutistas Europeus</li> <li>- Encontros entre os europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas colônias europeus</li> <li>- A América Colonial</li> <li>- Revolução Inglesa</li> <li>- Iluminismo</li> <li>- Independência dos Estados Unidos da América</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Francesa e o Império Napoleônico</li> <li>- Processos de independência e formação territorial na América Latina</li> <li>- A Revolução Industrial inglesa</li> <li>- A luta por direitos sociais no século XIX</li> <li>- Socialismo, comunismo e anarquismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados Unidos da América no século XIX: expansão para o oeste e guerra civil</li> <li>- Segundo reinado no Brasil: abolição da escravidão e imigração europeia para o Brasil</li> <li>- O imaginário republicano</li> </ul>
<b>3º EM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperialismo, Gobineau e o racismo</li> <li>- Primeira Guerra Mundial</li> <li>- Revolução Russa</li> <li>- Nazismo e racismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais</li> <li>- A Guerra Civil Espanhola</li> <li>- Segunda Guerra Mundial</li> <li>- O período Vargas: Olga Benário e Luís Carlos Prestes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria</li> <li>- Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960</li> <li>- Revolução Cubana Movimento Operário no Brasil</li> <li>- Golpes militares no Brasil e na América Latina</li> <li>- Tortura e direitos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970</li> <li>- O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira</li> <li>- O Movimento das "Diretas Já"</li> <li>- A questão agrária na nova República</li> <li>- O neoliberalismo no Brasil</li> </ul>

**Tabela 05:** Currículo de História para o Ensino Médio (2010).

Da mesma forma, para desenvolver uma análise que contemple as concepções seguidas pelo currículo de História do *São Paulo faz escola*, também é importante que se apresente a bibliografia referenciada por seus autores, como forma de investigação de seus princípios, o que é feito na tabela seguinte:

BITTENCOURT, C. M. F. <i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i> . 2005.
BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). <i>O saber histórico na sala de aula</i> . 1998.
BLOCH, M. <i>Apologia da História ou o ofício do historiador</i> . 2002.
BRAUDEL, F. Pedagogia da História. In: <i>Revista de História</i> . v.11. n.23. 1955.
BURKE, P. (Org.). <i>A escrita da História: novas perspectivas</i> . 1992.
BURKE, P. <i>O que é história cultural?</i> 2005.
CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. As humanidades no ensino. In: <i>Educação e Pesquisa</i> . v.25. n.02. 1999.
DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. <i>Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica</i> . 2004.
DJAÏT, H. As fontes escritas anteriores ao século XV. In: KI-ZERBO, J. (Org.). <i>História Geral da África: metodologia e pré-história da África</i> . v.01. 1982.
FAGE, J. D. <i>A evolução da historiografia africana</i> . In: KI-ZERBO, J. (Org.). <i>História Geral da África: metodologia e pré-história da África</i> . v.01. 1982.
FAUSTO, B. <i>História do Brasil</i> . 2.ed. 1995
FEBVRE, L. <i>Combates pela História</i> . 1985.
FERRO, M. <i>A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação</i> . 1983.
FONSECA, S. G. <i>Caminhos da História ensinada</i> . 1993.
FONSECA, S. G. <i>Didática e prática de ensino de História</i> . 2003.
FREITAS, M. C. (Org.). <i>Historiografia brasileira em perspectiva</i> . 4.ed. 2006.
FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. <i>Teoria da História</i> . 2009.
HERNANDEZ, L. L. <i>África na sala de aula: visita à história contemporânea</i> . 2.ed.
HEYWOOD, L. M. (Org.). <i>Diáspora negra no Brasil</i> . 2008.
HOBSBAWM, E. <i>A era das revoluções: Europa (1789-1848)</i> . 19. ed. 2005.
HOBSBAWM, E. <i>A era do capital: 1848-1875</i> . 14.ed. 2009.
HOBSBAWM, E. <i>A era dos impérios: 1875-1914</i> . 9.ed. 2005.
HOBSBAWM, E. <i>Sobre a História</i> . 2008.
KARNAL, L. (Org.). <i>História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas</i> . 2003.
LE GOFF, J. <i>História. Enciclopédia Einaudi, 1. Memória-História</i> . 1984.
LE GOFF, J. <i>História e memória</i> . 5.ed. 2003.
MATTOS, H. M. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU ESTEVES, M. de; SOIHET, R. <i>Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias</i> . 2003.
PINSKY, C. B. (Org.). <i>Novos temas nas aulas de História</i> . 2009.
SOUZA, M. de M. <i>África e o Brasil africano</i> . 2.ed. 2007.

**Tabela 06:** Referências Bibliográficas do Currículo de História (2010).

A bibliografia (Tabela 06) demonstra que muitos autores da Nova História Francesa, ou influenciados por ela, são referenciados pelos elaboradores do novo currículo, o que faz pressupor que as inovações historiográficas e pedagógicas trazidas pelo debate dos anos de 1980 para o ensino de História podem ter sido incorporadas à nova matriz curricular. Entretanto, o fato de serem referenciados na bibliografia, não garante que os preceitos desses autores foram, de fato, aproveitados no currículo, tanto em termos discursivos quanto práticos.

Observa-se, inclusive, que a proposta curricular de História de 2008 não apresentou a bibliografia utilizada em sua construção nem qualquer discussão que abordasse os fundamentos seguidos pela disciplina. Nesse documento curricular, a introdução aos currículos de Ciências Humanas e suas Tecnologias – que compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia – indicou como referência bibliográfica apenas duas obras,<sup>75</sup> revelando a omissão da SEE-SP frente à necessidade, ou até mesmo obrigatoriedade, de apresentar à rede as concepções seguidas pelo material oferecido. Boim (2010, p.70) critica a forma como se apresenta a proposta curricular de História que “[...] não favorece uma discussão mais ampla sobre as concepções teóricas e metodológicas dos autores.”

Já no documento curricular de 2010, uma discussão que abordou os fundamentos seguidos pela disciplina foi estabelecida, o que demandou indicar a bibliografia consultada (Tabela 06). Ao contrário das três páginas que introduzem de maneira reducionista a proposta curricular de 2008, sob o título *Para que serve a História?*,<sup>76</sup> em 2010, a discussão acerca da disciplina de História estende-se por 10 páginas, divididas em três tópicos: *O ensino de História: breve histórico; Fundamentos para o ensino de História e História para o Ensino Fundamental (ciclo II) e o Ensino Médio*, sendo o último tópico dividido em mais quatro subtópicos: *Sobre a organização dos conteúdos básicos; Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto; Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades*.

Esta forma de introduzir o currículo de História em 2010 revela maior preocupação do poder público educacional do Estado em fundamentar teórica e metodologicamente a disciplina, iniciativa que pode ser interpretada como forma de amenizar as críticas direcionadas à proposta – as quais eram provenientes, sobretudo, de associações sindicais, intelectuais e professores da rede – e também como forma de consolidar definitivamente no Estado a nova matriz curricular e seus materiais didáticos, já que a bibliografia indicada no documento de 2010 (Tabela 06) foi a mesma apontada para o concurso de efetivação de

<sup>75</sup> CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. *As humanidades no ensino*. In: Educação e Pesquisa. v.25. n.02. 1999. MELLO, G. N. de. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: parecer*. 1998. (Tabela 06)

<sup>76</sup> Nesta introdução, é apresentado o papel que a disciplina de História deve exercer no processo de construção da cidadania. Verifica-se também a preocupação da SEE-SP em combater as antigas formas do ensino tradicional de História. Posteriormente, são feitas considerações acerca do papel político do professor na produção de conhecimento e, finalmente, a SEE-SP posiciona-se em relação à obrigatoriedade do uso dos materiais didáticos da Proposta.

docentes e para as provas dos professores temporários desde 2009 e para os processos de promoção docente que acontecem anualmente.<sup>77</sup>

Em linhas gerais, nota-se em ambos os documentos curriculares a intenção de fazer com que “novos temas” sejam discutidos nas aulas de História, entre eles, gênero, etnia e religião, com ênfase nos movimentos sociais de luta pelos direitos civis, referenciados, preponderantemente, na 3ª série do ensino médio. O trabalho com a história da África também é sugerido pelas duas matrizes,<sup>78</sup> especificamente no 4º bimestre da 1ª série, através da apresentação do tópico “Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV”. Percebe-se ainda que a diversidade étnica da identidade brasileira parece ser contemplada, sobretudo, pelo currículo de 2010 (Tabela 05) que, por exemplo, ao tratar da pré-história, propõe também que a pré-história sul-americana, brasileira e regional seja trabalhada na 1ª série, tal sugestão não é notada na proposta de 2008 (Tabela 04).

Contudo, a simples presença destes tópicos nas proposições curriculares precisa ser relativizada, ou seja, estar presente no currículo preativo não significa que tais questões estejam sendo abordadas adequadamente pela SEE-SP, assim, perpetuam-se noções equivocadas de História. Há risco, por exemplo, de os assuntos relacionados à África estarem sendo discutidos sob a interferência de antigos preconceitos, advindos de visões unilaterais e homogêneas. Do mesmo modo, estar presente no plano das intenções curriculares, não denota existência real no currículo interativo, fruto das ações práticas dos professores.

Nesse sentido, para aprofundar a investigação sobre os fundamentos e métodos seguidos pela disciplina de História no *São Paulo faz escola*, mais do que se ater às proposições curriculares da Secretaria, é necessário caminhar em direção ao universo prático de sua implementação. Merecem destaque, primeiramente, as Situações de Aprendizagem sugeridas para os alunos do 3ª série do ensino médio e o número de aulas indicado para seu desenvolvimento.

---

<sup>77</sup> Informações colhidas no endereço eletrônico da Fundação Carlos Chagas, responsável pela execução dos últimos processos seletivos e de promoção da SEE-SP. Consulta aos editais. Disponível em: <<http://www.concursosfcc.com.br/concursoOutraSituacao.html>>. Acesso em: 22/06/2012.

<sup>78</sup> De acordo com a Lei Federal nº 10.639 de 2003, sancionada durante o governo Lula, a temática “História e Cultura Afrobrasileira e Africana” passou a ser conteúdo obrigatório dos currículos da disciplina de História, escolar e acadêmica. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=883>>. Acesso em: 12/06/2012.

	<b>Sugestões de Situação de Aprendizagem no <i>Caderno do Professor</i> (2008)</b>	<b>Atividades correspondentes no <i>Caderno do Aluno</i> (2011)</b>	<b>Tempo previsto (aulas)</b>
<b>1º Bimestre</b>	1. Imperialismo, Gobineau e o racismo 2. “As bombas inteligentes” 3. A Revolução Russa e o trabalho 4. Anti-semitismo nazista em <i>Mein Kampf</i>	1. Imperialismo, Gobineau e o racismo 2. “As bombas inteligentes” 3. A Revolução Russa e o trabalho 4. Nazismo e racismo	1. 01 2. 01 3. 02 4. 01
<b>2º Bimestre</b>	1. Sobe e desce, compra e vende 2. A Guerra Civil Espanhola e a arte 3. A Guerra e o cinema 4. Olga Benário e Luís Carlos Prestes – ideologia e romance	1. Sobe e desce, compra e vende 2. A Guerra Civil Espanhola e a arte 3. A Guerra e o cinema 4. Olga Benário e Luís Carlos Prestes – ideologia e romance	1. 01 2. 03 3. 02 4. 02
<b>3º Bimestre</b>	1. Terror atômico: o homem tem futuro? 2. Revolução cubana e produção cultural 3. Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 4. Tortura e direitos humanos na América Latina	1. Terror atômico: o homem tem futuro? 2. Revolução cubana e produção cultural 3. Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 4. Tortura e direitos humanos na América Latina	1. 01 2. 01 3. 01 4. 01
<b>4º Bimestre</b>	1. A MPB e o DOPS 2. Redemocratização: Diretas Já! 3. A questão agrária na nova república 4. O neoliberalismo no Brasil	1. A MPB e o DOPS 2. Redemocratização: Diretas Já! 3. A questão agrária na nova república 4. O neoliberalismo no Brasil	1. 02 2. 02 3. 02 4. 01

**Tabela 07:** Situações de Aprendizagem para os alunos do 3ª série do Ensino Médio.

### **História Temática ou Linear?**

A partir das especificidades de suas concepções, é possível notar que a proposta curricular de 2008 apresenta alguns conceitos que devem reger o trabalho do professor no ensino médio, dentre eles: *História e diversidade*; *História e Trabalho* e *Cultura e Sociedade*. Apesar de não estarem mais presentes no currículo de 2010, a SEE-SP posiciona-se da seguinte maneira sobre esse assunto no texto de introdução ao currículo:

No que diz respeito diretamente ao currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. (SÃO PAULO, 2010, p.31)

Apesar de, supostamente, organizar o novo currículo de História em recortes temático-conceituais, a justificativa dada pela SEE-SP para não promover uma mudança na forma linear e cronológica de apresentar os conteúdos, está na compreensão de que o mais importante não era atentar para a forma como a matriz curricular é disposta, mas valorizar

[...] as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo), da integração – cada vez mais buscada – com outras disciplinas, do uso de fontes diversas, do reordenamento dos temas em séries ou em segmentos específicos etc. Desse modo continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América [...]; enfim toda uma matéria-prima bastante familiar ao professor de História. (Id. Ibid.; p.31)

Até mesmo entre os sujeitos educacionais entrevistados, notou-se a existência de um consenso acerca da ideia de que o novo currículo de História segue uma perspectiva temática. Em seu depoimento, o professor de História da escola B verificou: “olha, o que mudou a nova proposta é que você... a parte positiva que eu vejo... é que você tem uma orientação a seguir, ela é dividida por temas.” Da mesma maneira, a PCOP da disciplina de História, quando questionada sobre a estrutura apresentada pelo novo currículo, afirmou:

Ele é bimestral, dividido em temas, entendeu? Ele foi organizado bimestral e, no ensino de História, ele optou pelo quê? Estabelecer recortes conceituais, recortes temáticos conceituais. Então, foi dividido por temas e nós temos também os subtemas, mas são conceituais para o professor trabalhar.

Entretanto, diferentemente do que assegurou a PCOP e o professor de História da escola B e abandonando definitivamente parte do que fora preconizado pelo debate acerca do ensino de História na década de 1980, o fato é que novo currículo apresenta uma estrutura linear de compreensão do processo histórico, o que não favorece o trabalho dos professores com temas ou conceitos que perpassem os diversos espaços e temporalidades da trajetória humana. Boim (2010, p.71) partilha dessa compreensão, ao observar que “[...] a disposição do conteúdo e a construção linear do tempo histórico no currículo paulista, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, denotam uma preocupação bastante diferente da última proposta para o ensino de História lançada em 1986 e depois reformulada em 1992, pela CENP.”

## A interdisciplinaridade em questão

Apesar da organização linear dos conteúdos, o novo currículo de História paulista sugere que um trabalho interdisciplinar seja privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a disciplina é colocada em um campo de conhecimento mais extenso, conforme sugere a expressão “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Seguindo os preceitos de Chervel e Còmperre, autores referenciados na bibliografia do currículo de História (Tabela 06), a SEE-SP compreende como finalidade desse campo de conhecimento:

[...] o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre diversos saberes. Nesse sentido a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas de compõem as Ciências Humanas. Portanto, o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século. Desta forma, ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente. (SÃO PAULO, 2010, p.25-26)

As discussões acerca da interdisciplinaridade já vêm sendo promovidas no cenário da educação brasileira há algum tempo. Em meados da década de 1990, houve a incorporação de seus princípios na definição dos conteúdos curriculares nacionais pelo MEC. De acordo com o debate substanciado nos PCNs do ensino médio, pode-se caracterizar a interdisciplinaridade como uma iniciativa escolar que:

[...] deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. [...]. É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (BRASIL, 1999, p.78-79)

Por influência da divulgação dos parâmetros em 1999, a compreensão de que os professores, inclusive os de História, deveriam desenvolver um trabalho interdisciplinar, parece estar arraigada tanto no discurso da SEE-SP – como demonstra o posicionamento adotado pelo novo currículo de História – quanto no discurso dos sujeitos educacionais entrevistados. Nas palavras da PCOP, acerca do papel a ser desempenhado pelo professor de História frente ao novo currículo, observa-se:

Ele não vai trabalhar só a questão política ou social, vai trabalhar também a econômica, a parte geográfica. É um trabalho interdisciplinar, o trabalho dele é o mais difícil, por que ele tem um trabalho interdisciplinar que envolve diversas discussões que permeiam todas as disciplinas e ele tem que trazer para o aluno para esse conhecimento histórico, por que as discussões são várias. O que eu achei é que essa construção do currículo fez com que o professor tivesse mais essa preocupação. Aliás, se o docente estuda o *Caderno do Professor* como orientação, não só como currículo, mas como uma orientação, ele consegue fazer isso aí: preparar melhor esse aluno, pois preparar o aluno para cidadania não é simples assim.

Apesar de tal posicionamento, a análise dos *Cadernos do Aluno* de História do 3º permitiu observar que apenas duas, das dezesseis Situações de Aprendizagem (Tabela 07), sugerem que um trabalho de cunho interdisciplinar seja promovido, sendo que as demais oferecem, preponderantemente, atividades de leitura, interpretação de textos de natureza diversa e pesquisas de cunho biográfico. Somente seguem esse procedimento a Situação de Aprendizagem 01 - “Sobe e desce, compra e venda” - sobre a crise econômica mundial de 1929, do 2º bimestre da 3ª série, e a Situação de Aprendizagem 02 - “Guerra Civil Espanhola e a Arte” - do 2º bimestre da 3ª série. Nesta última, por meio da organização de uma exposição de artes, a SEE-SP propõe:

A escultura de Flávio de Carvalho que homenageia García Lorca, apresentada no início desta Situação de Aprendizagem, é um exemplo do que foi produzido por artistas inspirados pelo conflito. Vamos organizar uma pesquisa e exposição de outras obras? Siga os passos descritos, peça ajuda aos professores de História, Língua Portuguesa, Arte, Filosofia, Sociologia e outras disciplinas relacionadas. (*Caderno do Aluno*. História. 3ª série. Volume 2. p.14)

Já na outra há a sugestão de que os alunos façam uma simulação de investimento na bolsa de valores, o que requer a mobilização de conhecimento específicos da área matemática e algumas noções sobre o funcionamento da Bolsa e economia. Vale acompanhar:



## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 SOBE E DESCE, COMPRA E VENDA

Periodicamente, o capitalismo sofre crises em seu funcionamento. Em 2008, assistimos a uma delas, quando a crise de crédito no mercado estadunidense afetou bancos e grandes empresas. O Brasil sofreu indiretamente, assim como boa parte do mundo. As bolsas de valores caíram em diversos mercados e as ações de grandes companhias sofreram desvalorizações expressivas. Foi uma situação semelhante à Crise de 1929, estudada em sala de aula. Naquela quinta-feira, 24 de outubro de 1929, e pelos próximos três anos, o mercado de ações nos Estados Unidos da América (EUA) caiu, aproximadamente, 89% de seu pico e os investidores demoraram 25 anos para reaver os ganhos e atingir novamente as marcas mais altas de negociação.

☞ Não foi a única vez que isso aconteceu: em 1987 e em 2009, as perdas foram semelhantes e as bolsas caíram no mundo todo, assim como em 1929.

Mas você sabe o que significa a expressão “queda da bolsa”?

Diariamente, os jornais anunciam o desempenho das bolsas de valores no mundo todo. Pesquise e anote o desempenho da Bolsa de Valores de São Paulo. Procure estas informações:

Data: \_\_\_\_\_

Índice de pontos: \_\_\_\_\_

Variação (%): \_\_\_\_\_

Agora responda, em conjunto com seu professor, às seguintes questões:

1. A variação foi negativa ou positiva? Justifique.

---



---



---

2. Quais os motivos alegados pela imprensa para justificar tal variação?

---



---



---



---

3. Os números anotados representam a variação do mercado, a negociação geral de ações naquele dia. Mas você sabe o que é uma ação? Quais os objetivos dos investidores?

### As ações

Na economia liberal, fundamentada por teóricos desde o século XVIII, o mercado é soberano para regular o valor de produtos, serviços e mão de obra. Um dos principais componentes dessa lógica é a relação entre oferta e procura. As ações de uma determinada empresa são vendidas sob a forma de títulos, ou seja, papéis que representam o capital da empresa. O dinheiro da compra é repassado ao proprietário anterior desses títulos, e o valor da venda, entre outros fatores, é determinado pelo mercado: se há grande procura por essas ações (em relação à oferta), seu preço aumenta; do contrário, o preço cai.

Por exemplo, vamos supor que a demanda por laranjas seja constante ao longo do ano, ou seja, a procura dos consumidores pelo produto permanece a mesma; porém, a disponibilidade da fruta no período entre as safras cai bastante. Assim, o mercado ajusta-se e os preços aumentam.

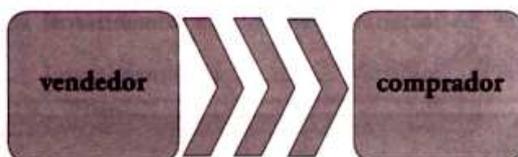
Diferentemente do mercado de laranjas, o mercado de ações é imprevisível. Mas se uma empresa passa a ser bem cotada, lançando produtos de sucesso no mercado, anunciando dados positivos de vendas e faturamento ou adquirindo novas empresas, suas ações são valorizadas, pois vários investidores acreditam que podem ganhar, negociando-as. Por exemplo, quais das empresas a seguir podem crescer no mercado atual?

- Uma empresa que fabrica filmes fotográficos.
- Uma empresa que fabrica câmeras digitais.
- Uma empresa que anunciou grandes prejuízos no último mês.
- Uma empresa que anunciou demissão de funcionários.
- Uma empresa que comprou sua principal concorrente.

Notícias como essas circulam diariamente pela imprensa e geram maior ou menor interesse em determinadas companhias, atraindo compradores e estimulando vendedores. O potencial de valorização das ações é medido por agências especializadas que podem direcionar o investidor leigo. Uma dúvida comum é: *Por que as pessoas que possuem ações com tal potencial de valorização desejam vendê-las?*

Tal questionamento nasce de uma confusão comum: as ações não são como dinheiro. Dinheiro serve para ser trocado por diversos bens e serviços, mas você não pode se dirigir à cantina da sua

escola e comprar balas com ações da Bolsa de Valores. As pessoas que querem vender ações normalmente desejam reaver o dinheiro gasto na sua compra; segue-se, a princípio, uma lógica simples:



**vendedor**

- Deseja trocar ações por dinheiro;
- Acredita que as ações já se valorizaram o suficiente ou que podem desvalorizar.

**comprador**

- Deseja trocar dinheiro por ações;
- Acredita que as ações podem se valorizar mais, para futuramente vendê-las.

Perceba que o comprador adquire ações porque acredita na sua valorização. *Mas o que aconteceria em um período de incertezas, no qual a crença na valorização desses títulos estivesse comprometida?* Os compradores desapareceriam e os vendedores surgiriam de todos os cantos. *Você consegue imaginar tal situação?* Os preços das ações despencariam. A isso chamamos “quebra da bolsa” ou, em inglês, *crash*.

Portanto, quando a economia dá sinais de incerteza ou de desaceleração – como queda das vendas, diminuição dos lucros e dos investimentos das empresas, desemprego e falta de crédito –, os investidores das bolsas respondem com vendas e mais vendas seguidas. Isso ocorre porque eles acreditam que têm de transformar suas ações em dinheiro o mais rápido possível, mesmo que suas vendas sejam fechadas com valores inferiores ao da compra. *A quais níveis a desvalorização pode chegar?*

Quando esses sintomas aparecem em economias de centro, como EUA e Europa, os mercados periféricos, como o Brasil, também sentem seus efeitos.

Vamos realizar uma simulação. Em conjunto com seu professor, enumere cinco empresas de diferentes ramos que negociem ações na Bolsa de Valores de São Paulo.

Nome	Sector de atuação
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Entre as empresas mencionadas, “compre” R\$ 10 000,00 em ações, ou seja, distribua esse valor em ações das companhias que você acredita que terão seus títulos valorizados. Pelas suas leituras de jornais, quais ramos de atuação estão aquecidos ou têm melhores chances de crescimento?

Data: ____/____/____.	
1	Valor: R\$
2	Valor: R\$
3	Valor: R\$
4	Valor: R\$
5	Valor: R\$
<b>Total: R\$ 10 000,00</b>	



Para apurar seus ganhos ou perdas, realize a pesquisa individual.



### PESQUISA INDIVIDUAL

Depois de uma semana, acesse o *site* da Bolsa de Valores de São Paulo (Disponível em: <<http://www.bmfbovespa.com.br>>. Acesso em: 4 out. 2010.), ou de um banco, e pesquise a variação de cada uma das ações das empresas que você “adquiriu” na sala de aula. Lembre-se de partir da data que você efetuou a compra, anotada no alto da tabela anterior.

Em seguida, calcule seus ganhos e perdas. Seguindo o exemplo do quadro da próxima página, considere que “investimento” é o valor destinado por você na sala de aula; “variação” é o índice daquela empresa desde a data do seu investimento até a data atual, fornecido pelo *site* indicado; e o “resultado” é “investimento” acrescido da “variação”.

Data da verificação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Ex: **EMPRESA A** Investimento: R\$ 2000,00 Variação: +2 % = R\$ 2040,00

1. \_\_\_\_\_ Investimento: R\$ \_\_\_\_\_ Variação: \_\_\_\_ % = R\$ \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ Investimento: R\$ \_\_\_\_\_ Variação: \_\_\_\_ % = R\$ \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ Investimento: R\$ \_\_\_\_\_ Variação: \_\_\_\_ % = R\$ \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ Investimento: R\$ \_\_\_\_\_ Variação: \_\_\_\_ % = R\$ \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_ Investimento: R\$ \_\_\_\_\_ Variação: \_\_\_\_ % = R\$ \_\_\_\_\_

TOTAL R\$ \_\_\_\_\_

Para finalizar a pesquisa, avalie o seu desempenho: no total calculado, você possui mais ou menos do que os R\$ 10 000,00 iniciais?



### LIÇÃO DE CASA



Se o funcionamento de uma bolsa de valores interessou a você e a seus colegas, aqui vai uma dica: há diversos *sites* na internet que simulam a compra e a venda de ações de maneira acurada e verdadeira sem utilizar dinheiro. As simulações são bem reais, utilizam ambientes semelhantes aos dos operadores de bolsas de valores, realizam *rankings* mensais e até premiam aqueles que mostraram bom desempenho.

Para prosseguir no exercício de análise das variações da Bolsa, inicie um grupo de investimentos. Não se esqueça de ler jornais e *sites* de notícias diariamente para ficar a par das informações que podem influenciar os seus “investimentos”. Combine com seu professor como socializar, no mural da sala de aula, os resultados obtidos com os “investimentos”.

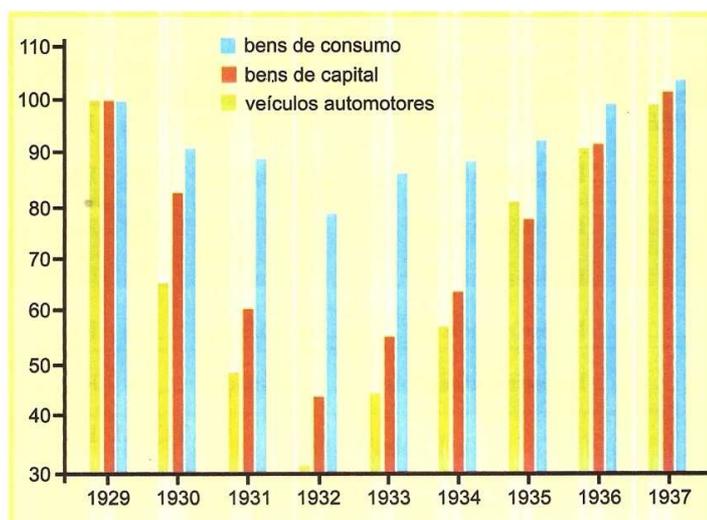


### VOCÊ APRENDEU?



Responda às seguintes questões, utilizando, se necessário, o livro didático como apoio.

1. O gráfico da próxima página mostra os índices de produção em três setores industriais. Analisando-o atentamente, podemos inferir que:



Fonte dos dados: League of Nations, World Production and prices, 1937/8, p. 44. In: EICHENGREEN, Barry. The Origins and Nature of the Great Slump Revisited. In: *Economic History Review*, 45, n. 2 (may, 1992), p. 213-239.

- com a Crise de 1929, a produção de veículos automotores sofreu poucas perdas em relação à dos bens de consumo.
  - a Crise de 1929 gerou grandes perdas em diversos setores industriais, sobretudo no de bens de consumo.
  - os efeitos da Crise de 1929 atingiram o ápice em 1932, quando os três setores sofreram grandes quedas de produção.
  - a produção industrial dos EUA não se recuperou após 1932, pois não ultrapassou os níveis de 1929.
  - o gráfico não evidencia as transformações geradas na economia estadunidense pela política do *New Deal*.
2. Como foi denominado o plano desenvolvido pelo governo dos EUA para sair da Crise de 1929? Como ele funcionava?

---



---



---



---



---

3. Explique, resumidamente, os fatores que podem levar à “quebra” de uma Bolsa de Valores.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



#### PARA SABER MAIS

##### Sites

- BOVESPA. Disponível em: <<http://www.bmfbovespa.com.br>>. Acesso em: 4 out. 2010. O portal oferece uma boa relação de textos que explicam o funcionamento do mercado acionário; há um simulador no qual o participante pode comprar créditos e investir de maneira fictícia no mercado acionário brasileiro.
- OAKLAND Museum of California. Disponível em: <[http://www.museumca.org/global/art/collections\\_dorothea\\_lange.html](http://www.museumca.org/global/art/collections_dorothea_lange.html)>. Acesso em: 4 out. 2010. Site com diversas imagens, do acervo do museu, feitas pela fotógrafa Dorothea Lange durante a Crise de 1929. No link “Dorothea Lange slide show”, há uma apresentação em sequência das imagens.

**Figura 06:** Situação de Aprendizagem 01 “Sobe e desce, compra e venda” do Caderno do Aluno de História. 3ª série. Volume 2.

De maneira geral, em ambas as atividades em que a interdisciplinaridade é pretensamente valorizada e promovida, os conhecimentos históricos, que deveriam ser preservados, ficaram relegados ao segundo plano. No caso da Situação que propôs a simulação de investimento na bolsa de valores (Figura 06), não houve possibilidade de fazer com que as competências e habilidades dos alunos avançassem para além das questões econômicas do tempo presente, comprometendo o trabalho com os assuntos históricos relacionados à crise econômica mundial de 1929, bem como suas relações com o Brasil de Vargas.

Já a Situação de Aprendizagem que sugeriu aos alunos a organização de uma exposição de artes, fez com que os temas relativos à Guerra Civil Espanhola ficassem muito atrelados às questões que envolviam os artistas plásticos da época, sem explicitar os outros contextos que envolveram o conflito, levando à unilateralidade de compreensão do processo histórico. Ademais, as aproximações que tentam ser estabelecidas entre a Guerra e a ditadura militar brasileira nesta Situação parecem ser difíceis de serem trabalhadas com os alunos, já que os conhecimentos relativos à ditadura militar, de acordo com a nova organização curricular proposta pela SEE-SP, só serão tratados na 3ª série do ensino médio (Tabela 05). Assim, caberia ao professor, tratar não somente do conflito espanhol, como também adiantar as discussões sobre ditadura no Brasil, o que por sua vez seria inviável, sobretudo, pelo tempo que o professor possui para cumprir todo o programa curricular.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade não foi proposta adequadamente pelos *Cadernos*, pois as atividades não privilegiaram conhecimentos específicos do campo histórico, o que se evidencia pela forma como as questões do tempo presente são tratadas – sem profundidade histórica – e pela apresentação de um olhar unidimensional sobre o processo histórico que não favorece o desenvolvimento da crítica e da reflexão como competências dos educandos.

Pela análise dos *Cadernos do Aluno* de História recolhidos notou-se que nenhuma das duas atividades referenciadas foi posta em prática pela professora da escola A. Já nos diários de classe de ambos os professores de História não foram encontradas referências à promoção de trabalhos interdisciplinares com os alunos da 3ª série do ensino médio. Tais evidências sugerem que tanto no currículo preativo, proposto pela Secretaria, quanto no interativo, constituído no contexto prático da implementação, o desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar não é privilegiado e quando o é, de acordo com o demonstrado, acaba por resultar em prejuízo para as especificidades disciplinares.

Embora as referidas Situações não demonstrem um bom uso dos princípios da interdisciplinaridade, um dos principais alvos do programa educacional *São Paulo faz escola* possui cunho interdisciplinar: trata-se de oferecer condições para que todos os alunos, ao longo do processo de escolarização, sejam capazes de ler e produzir<sup>79</sup> diferentes gêneros textuais, no intuito de responder aos desafios do mundo contemporâneo. De acordo com a SEE-SP, considera-se texto:

[...] qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente quem o produz e quem o interpreta. (SÃO PAULO, 2010, p.16)

Nesse sentido são considerados textos: gráficos, mapas, tabelas, notícias de jornal, poesias, obras de arte, música, legislações, fotografias, filmes, peças de teatro, entre outros de caráter verbal ou não. No caso da História, os textos constituem fontes que revelam informações diversas acerca de determinados espaços e temporalidades. Por esta razão, é preocupação dos elaboradores do novo currículo de História fazer com que os educandos desenvolvam “[...] a capacidade de usar criticamente fontes de informação variadas, o que possibilitará o questionamento responsável da realidade, levando à formulação de problemas e ao encaminhamento de soluções adequadas e decididas coletivamente.” (SÃO PAULO, 2010, p.30)

Em análise às Situações de Aprendizagem contidas nos *Cadernos do Aluno* de História da 3ª série do ensino médio, notou-se uma vasta utilização de textos de diferentes gêneros nas atividades propostas, sendo que todas elas trazem pelo menos um tipo diferenciado de fonte, como letras de músicas, artigos de revistas, mapas, crônicas de época, fotografias, tabelas, gráficos, legislações, entre outras. Como pode ser visto na tabela a seguir, ao final de muitas dessas Situações, verifica-se ainda a sugestão de livros, revistas e filmes para aumentar o conhecimento dos alunos em relação aos temas abordados:

---

<sup>79</sup> Vale salientar que um dos princípios centrais do currículo do Estado de São Paulo é a “prioridade da competência de leitura e escrita.” (SÃO PAULO, 2010, p.10)

	Filmes	Livros e Periódicos	Sites
1º série	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alexandre</li> <li>- Cruzada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cidade-Estado antiga (C. F. Cardoso)</li> <li>- Grécia e Roma: vida pública e vida privada. (P. P. A. Funari)</li> <li>- Imperialismo greco-romano. (N. L. Guarinelo)</li> <li>- Escravidão antiga e ideologia moderna (M. I. Finley)</li> <li>- Escravidão antigo (M. Maestri)</li> <li>- O feudalismo (H. Franco Junior)</li> <li>- História da Idade Média: textos e testemunhas (M. G. Pedrero-Sánchez)</li> <li>- O feudalismo (P. Miceli)</li> <li>- <i>Finis Mundi</i> (L. G. Garcia)</li> <li>- O despertar da Europa: a baixa idade média (M. A. Pais)</li> <li>- A conquista da América latina vista pelos índios (M. León-Portilla)</li> <li>- Revista História Viva: Grandes Temas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Site do GT de Pesquisa de História Antiga da Associação nacional dos Pesquisadores de História</li> <li>- Site da Revista eletrônica de História Antiga e medieval – <i>Mirabilia</i></li> <li>- Site da Revista eletrônica de estudos célticos e germânicos – <i>Brathair</i></li> <li>- Site sobre História Medieval</li> <li>- Site sobre Portugal</li> <li>- Site sobre problemas de identidade nacional na África</li> <li>- Site sobre identidade nacional nas Américas</li> </ul>
2º série	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1492: a conquista do paraíso</li> <li>- Lutero</li> <li>- Elisabeth</li> <li>- Desmundo</li> <li>- O patriota</li> <li>- Revolução</li> <li>- Danton</li> <li>- Maria Antonieta</li> <li>- Tempos Modernos</li> <li>- Guerra de Canudos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrimientos e Renascimentos (J. Theodoro)</li> <li>- Cocanha, várias faces de uma utopia (H. Franco Júnior)</li> <li>- O príncipe (N. Maquiavel)</li> <li>- Utopia (T. Morus)</li> <li>- História da América Latina (L. Bethell org.)</li> <li>- História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI (L. Karnal et al.)</li> <li>- Aproximações: ensaios de historia e historiografia (F. A. Novais)</li> <li>- O eleito de Deus (C. Hill)</li> <li>- O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais da Revolução Inglesa de 1640 (C. Hill)</li> <li>- História da Filosofia. Do humanismo a Kant. (G. Reale; D. Antiseri)</li> <li>- Uma reavaliação da História dos Estados Unidos (C. Sellers et al.)</li> <li>- Ecos da Marselha: dois séculos revêem a Revolução Francesa (e. Hobsbawm)</li> <li>- Revolução Francesa (C. G. Mota)</li> <li>- O libertador: a vida de Simón Bolívar (M. W. Castro)</li> <li>- Coleção Fundadores da América Latina</li> <li>- A Revolução industrial. (J. J. Arruda)</li> <li>- A era das revoluções 1789-1848 (E. J. Hobsbawm)</li> <li>- O que é anarquismo (C. T. Costa)</li> <li>- Manifesto do Partido Comunista 1848 (K. Marx)</li> <li>- O faroeste (C. O. Fohlen)</li> <li>- Guerra Civil americana (P. L. Eisenberg)</li> <li>- O café e a imigração (S. M. de Freitas)</li> <li>- As camélias do Leblon (Eduardo Silva)</li> <li>- A formação das almas: o imaginário da Republica no Brasil (J. M. de Carvalho)</li> <li>- Os bestializados (J. M. de Carvalho)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Site sobre História do Pensamento Geográfico</li> <li>- Site sobre pinturas de artistas renascentistas</li> <li>- Site sobre pintura em cocanha no século XVI</li> <li>- Site sobre direitos humanos</li> <li>- Site da embaixada dos Estados Unidos no Brasil</li> <li>- Site sobre a Revolução Francesa</li> <li>- Site sobre Revolução Industrial</li> <li>- Site sobre anarquismo-</li> <li>- Site do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE)</li> <li>- Site sobre a Monarquia no Brasil</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecos da folia: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920 (M. C. P. Cunha)</li> <li>- Revista Estudos Históricos</li> <li>- Revista História Viva: Grandes Temas</li> </ul>	
<b>3º série</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flyboys</li> <li>- Arquitetura da Destruição</li> <li>- O grande ditador</li> <li>- Uma mulher contra Hitler</li> <li>- O labirinto do fauno</li> <li>- Rapsódia em agosto</li> <li>- Olga</li> <li>- Revolução de 30</li> <li>- <i>The atomic cafe</i></li> <li>- Che</li> <li>- Diários de Motocicleta</li> <li>- Jango</li> <li>- Cabra-cega</li> <li>- Cidadão Boilesen</li> <li>- Zuzu Angel</li> <li>- Cabra-cega</li> <li>- Três irmãos de sangue</li> <li>- O sonho de Rose</li> <li>- A corporação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O imperialismo (H. Bruit)</li> <li>- A era dos impérios 1875-1914 (E. J. Hobsbawm)</li> <li>- O conde de Gobineau no Brasil (G. Raeders)</li> <li>- História das Guerras (D. Magnoli)</li> <li>- Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991 (E. J. Hobsbawm)</li> <li>- Nada de novo no front (E. M. Remarque)</li> <li>- Dez dias que abalaram o mundo (J. Reed)</li> <li>- Uma revolução perdida: a história do socialismo soviético (D. A. Reis Filho)</li> <li>- O que é nazismo (J. Ribeiro Junior)</li> <li>- Arte e Literatura na Guerra Civil Espanhola (J. Cerqueira)</li> <li>- O brilho de mil sóis: história da bomba atômica (J. A. Dias Junior; R. Roubicek)</li> <li>- Hiroshima (J. Hersey)</li> <li>- A revolução de 1930: historiografia e história (B. Fausto)</li> <li>- Olga (F. Morais)</li> <li>- Brasil – de Getúlio a Castelo (T. Skidmore)</li> <li>- Guerra Fria: a era do medo (J. A. Dias Junior; R. Roubicek)</li> <li>- Tropicália: alegria, alegria (C. Favaretto)</li> <li>- História da vida privada (L. Schwarcz org.)</li> <li>- Revista Nossa História</li> <li>- Revista História Viva: Grandes Temas</li> <li>- Revista Superinteressante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Site sobre memórias da África</li> <li>- Site sobre a Primeira Guerra Mundial</li> <li>- Site da Bovespa</li> <li>- Site sobre o <i>Crash</i> de 1929</li> <li>- Site da TV Cultura sobre Segunda Guerra Mundial</li> <li>- Site do Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea no Brasil (CPDOC)</li> <li>- Site sobre o movimento da Jovem Guarda</li> </ul>

**Tabela 08:** Recursos materiais sugeridos para a disciplina de História no Ensino Médio.

De acordo com as proposições da Nova História Francesa,<sup>80</sup> a intenção de promover o contato dos alunos com fontes históricas diversas está presente no currículo proposto pela SEE-SP à rede. Resta, entretanto, identificar em que medida esta intencionalidade é posta em

<sup>80</sup> Encontram-se referenciados no currículo de História os seguintes autores influenciados pelas concepções da Nova História Francesa: Marc Bloch, Fernand Braudel, Peter Burke, Lucien Febvre, Marc Ferro e Jacques Le Goff. Ver (Tabela O6).

prática pelos professores das escolas A e B no currículo interativo. Importa ainda saber se os recursos materiais sugeridos estão disponíveis nas escolas ou na DE para os docentes e se estes, de fato, os utilizam, além de também identificar se as instituições possuem a infraestrutura necessária para acessá-los, como salas de vídeo, de informática e de leitura. A professora de História da escola A, quando convidada a eleger um ponto positivo dos *Cadernos* de História do ensino médio, declarou:

No ensino médio, o positivo, acho que eles dão direcionamento. Então, além do que eles pedem, a gente acrescenta, mas eu acho importante as dicas, eles dão muitas dicas para a gente, dá até pra você estruturar melhor seu trabalho, eu acho que você passa a se cobrar mais também.

De maneira quase uníssona, os sujeitos entrevistados fizeram referência à multiplicidade de materiais didáticos distribuídos pela SEE-SP nos tempos mais recentes e à facilidade de acessá-los, pois os mesmos encontram-se disponíveis na própria escola ou na DE como livros e filmes. De acordo com o depoimento da professora coordenadora da escola B,

Através da Secretaria foram enviadas para as escolas caixas de quites, de filmes. Temos um acervo muito grande na escola e a cada dia chega mais livros para a biblioteca do professor, livros para o professor se instruir, para ler. Livros também que o professor não teria condições de comprar estão na escola, disponíveis para ele poder estudar. Existem também recursos tecnológicos. Nunca houve tanto (material) igual está tendo agora, muita facilidade. Até há quatro anos atrás, era lousa e giz. Hoje não, hoje tem multimídia, tem sala de informática, sabe, então está tendo esse investimento.

Em outro momento da entrevista, ela complementou: “[...] o Estado nunca fez tanto investimento para o aluno igual está fazendo nesses últimos anos e é material de boa qualidade, que são os *kits*. Caderno de capa dura, caneta, as régua, os esquadros são de boa qualidade.”

De fato, tem sido alto o investimento da SEE-SP em materiais didáticos para subsidiar o trabalho de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ao início de cada ano letivo, os estudantes dos ensinos fundamental II e médio recebem um *kit* de material escolar contendo cadernos, canetas, mochila, régua, esquadros, etc, além de livros literários e de ficção para compor seu acervo pessoal. Também os professores da rede recebem livros, entre eles, paradidáticos e obras literárias. As escolas, por sua vez, recebem, além dos tradicionais

livros didáticos e paradidáticos, filmes e documentários.<sup>81</sup> A escola ainda conta com os livros didáticos de História disponibilizados pelo PNLEM<sup>82</sup> do governo federal. A professora coordenadora da escola A reforçou a existência e a qualidade desses materiais:

[...] e são materiais bons, são muito bons mesmo. Aquela caixa do projeto *Cinema vai à escola*<sup>83</sup> é fantástica, muito boa. Os filmes são maravilhosos e tem toda uma orientação. Aqui nesse canto (aponta o armário) são os cadernos, aí tem resenha<sup>84</sup> de todos os filmes, aí tem já uma indicação assim, olha, por exemplo, quais as disciplinas, quais as áreas que podem trabalhar com determinado... Então, o professor ele tem acesso, ele sabe que este material existe.

Em observação nas escolas pesquisadas e na DE, verificou-se que a maioria dos recursos materiais sugeridos (Tabela 08) está à disposição dos professores em todas as escolas e em maior quantidade nas que possuem sala de leitura, como é o caso das escolas A e B, além de serem encontradas na Diretoria. As escolas mais antigas possuem um acervo mais extenso, como é o caso da escola B, podendo conter obras esgotadas pelas editoras. Contudo, há alguns materiais que passam por problemas referentes aos direitos autorais como é o caso, por exemplo, de alguns filmes e imagens que não estão contidos no programa *Cinema vai escola*. A PCOP de História retratou o problema da seguinte maneira:

[...] não temos todos os vídeos que constam no *Caderno* que o professor pode estar trabalhando. Vídeos que eu falo são filmes. Aqueles que dão... que citam aqui no *Caderno*, que o professor pode estar trabalhando na aula. A gente não tem todos, mas nós temos uma grande maioria. A gente já conseguiu, a Secretaria já enviou para a gente, por que a gente tem um

<sup>81</sup> Disponível em: <http://programasdelivros.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 09/06/2012.

<sup>82</sup> Implantado em 2004, “o PNLEM prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o País. [...] A Resolução nº 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do Ensino Médio de todo o Brasil.” Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 12/06/2012.

<sup>83</sup> Segundo informações contidas no site da SEE-SP, o projeto *Cinema vai à escola*, tem como objetivo “[...] subsidiar a rede pública de ensino com materiais, equipamentos e acervos didáticos”, fornecendo “[...] às escolas de Ensino Médio um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica. Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/cinema/cinema.aspx>>. Acesso em: 08/06/2012.

<sup>84</sup> Segundo informações contidas no site da SEE-SP, essas resenhas estão contidas no *Caderno de Cinema do Professor*. “Esta publicação trata de alguns referenciais teóricos e de orientações didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem cinematográfica na escola, por meio de textos produzidos por especialistas e entrevistas com cineastas e educadores. Além disso, oferece informações técnicas como sinopses e créditos dos filmes, glossário e referências bibliográficas”. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/cinema/cinema.aspx>>. Acesso em: 08/06/2012.

problema. O problema maior no começo da proposta esteve relacionado aos direitos autorais. O que travancou no começo foi os direitos autorais, principalmente de imagem. Então, os *Cadernos* estavam disponíveis no *site*, mas tiveram que ser retirado por que tem muitas imagens e para você contratar, comprar esses direitos, além de ser caríssimo, muitos não aceitam, principalmente museus e universidades que têm esse material, os acervos. Eles não aceitam, entendeu?

Embora existam problemas em acessar determinados filmes ou livros, pode-se dizer, a partir das observações e dos relatos, que há uma quantidade expressiva de materiais disponibilizados aos professores e aos alunos da rede pública paulista, o que favorece a execução de um trabalho com fontes de natureza diversa e, por conseguinte, o emprego da interdisciplinaridade nas aulas de História do ensino médio. Resta agora verificar como, e se, os professores utilizam tais materiais.

Apesar de referenciar mais de uma vez no diário de classe o trabalho com filmes e de reservar várias vezes ao ano a sala de vídeos,<sup>85</sup> diferentemente dos demais sujeitos entrevistados, o professor de História da escola B relatou dificuldade em acessar os recursos propostos pelo novo currículo. Quando questionado sobre a existência de materiais que subsidiem seu trabalho com os *Cadernos* e com a nova matriz e sobre a possibilidade de utilizá-los, ele afirmou:

Olha, existem alguns materiais. Em relação ao acesso, a gente vai até lá, conversa com o PCOP, que é o responsável pela área e, se tiver, ele ajuda. Mas, por exemplo, às vezes, o filme tem uma cópia, está emprestado, então você tem que aguardar para utilizar. Inclusive, por exemplo, no 1º bimestre, eu peguei um filme que era sugerido pelo *Caderno do Aluno*, só que na hora de passar o filme, a qualidade do filme... Eu não sei se eles gravaram uma cópia, estava péssima a qualidade. Então, ficou uma coisa meio difícil de trabalhar. Mas, em relação ao acesso, nós temos acesso lá na Diretoria de Ensino com o PCOP. Agora, em relação aos materiais, diria que não tem muito, não tem muita coisa não.

Além de ressaltar a falta de qualidade e a dificuldade em acessar alguns materiais, o professor de História da escola B, em outro momento da entrevista, declarou que nem sempre utiliza os materiais propostos pelos *Cadernos*, referindo-se aos filmes. Em seu depoimento observou:

[...] o *Caderno do Aluno* sugere alguns filmes, por exemplo, aí a gente vai na Diretoria de Ensino, às vezes não tem o filme e, às vezes, o filme que é

---

<sup>85</sup> Informação colhida no documento de reserva da sala de vídeo, consultado na escola B.

sugerido, eu, particularmente, acho que ele é impraticável para os alunos que a gente tem. A gente conhece a realidade, então, a gente tenta adaptar.

Tal afirmação sugere que este professor não segue de maneira estanque as sugestões da SEE-SP na implementação do currículo, pois compreende que as proposições nem sempre são adequadas à realidade que vivencia. A mesma atitude foi tomada pela professora de História da escola A, em relação à sugestão do filme *Germinal* para o 8º ano do ensino fundamental:

[...] eles indicam Revolução Industrial para o sétimo ano, indicam *Germinal* para passar para eles. Você conhece o filme *Germinal*? É complexo, é muito abstrato. A partir da oitava série, eles já acham difícil quando você trabalha o Socialismo, o Socialismo utópico, o Socialismo científico. É muito abstrato. Eles (SEE-SP) pedem até para trabalhar a *mais-valia*, que é um conceito marxista. Com sétima série? Eu acho totalmente inadequado.

Em contraposição à sugestão curricular da SEE-SP, a professora de História da escola A preferiu atuar da seguinte maneira:

[...] eu acho assim, alguns filmes que eles indicam, eu acho que são legais, mas eu tenho alguns que eu prefiro passar pra eles. Você conhece um filme, *Dance, um grito de justiça*? Eu passo para eles. Procurando nas locadoras, eu vou lendo, eu assisto, eu vejo o que dá para criticar, o que dá para trabalhar. Ele mostra, por exemplo, o trabalho infantil nas fábricas da Bélgica. Baseado na experiência da Escócia, eles decidem dispensar os homens das indústrias têxteis para substituir pelo trabalho infantil e feminino. É diferente de você ler um texto e ver como que funcionava o assédio, as mulheres, a super-exploração. Depois mostra a casa dos operários que era, na verdade, quase um cortiço [...]. É muito bom aquele filme. Dá para você sentir que eles entenderem a partir daquele filme. Agora, eu vou passar *Germinal*? Eu não gosto. Na sétima série, eu dou umas noções básicas para eles, eu trabalho mais profundo com a oitava. Tem coisa que eu não concordo com eles (SEE-SP), tem tema que eu trabalho que eles não pediram, que eu acho que eu tenho que trabalhar.

De acordo com a compreensão da escola como uma instituição cultural, as atuações dos professores das escolas A e B mostram que, mesmo frente às proposições curriculares padronizadas da SEE-SP, o currículo interativo, real, oculto não é constituído tal qual é proposto, este seria, por outro lado, o currículo preativo, formal, latente (Fourquin, 1993; Bittencourt, 1998; Moreira, 1999). Assim, o interativo é constituído a partir da atuação prática de cada sujeito dentro de cada contexto escolar específico (Silva Jr.; Ferretti, 2004). Nesse mesmo sentido, pode-se também compreender que a construção deste leva dinamismo às

instituições escolares, fazendo com que o entendimento da escola como local de inércia e de transmissão de saberes prontos seja recusado. (CHERVEL, 1991; JULIA, 2001)

Dessa maneira, interessa também apresentar o trabalho realizado pela professora da escola A que, mesmo antes da implementação do novo currículo, afirma fazer uso de textos diferenciados em suas aulas, possuindo experiência profissional com este tipo de abordagem histórica. Em entrevista, estende-se sobre o assunto em vários momentos:

Eu assim procuro dar o máximo de mim, trabalhar com textos diferenciados. Tem o livro didático na escola? Tem. Por quê? Por que é mais um material para eles lerem, mas eu trago muitos textos *xerocados* de diferentes autores. Eu assino também aquela revista *Aventuras da História* que tem aquela linguagem jornalística. Então, todo assunto que eu trabalho com eles, quando tem alguma reportagem que vai acrescentar, eu *xeroco* para eles. Então, eu sempre fiz isso, inclusive, eu nunca cobrei *xerox* deles, por que eu sei que aqui uns podem, outros não podem. Então, sabe quando você tem uma cota para você mesma? Não na escola, meu. Eu sempre fiz isso, por que eu acho que era importante. Eu não posso ficar cobrando, ficar naquela reclamação: “\_Por que a escola não me dá isso.” Dentro do que tem aqui na escola, eu trabalho com eles e procuro trabalhar também de forma diferenciada.

Em seu depoimento, a PC da escola A confirma o posicionamento didático da professora de História, acrescentando que a preocupação em diversificar o trabalho pedagógico se estende aos demais profissionais e é anterior à implementação das novas matrizes e seus materiais didáticos, em outras palavras, faz parte da cultura desta instituição. Esta profissional exemplifica a forma particular como a escola A põe em prática as intencionalidades curriculares da SEE-SP, corroborando para a compreensão de que esta “atuação” é produto da cultura escolar (Chervel, 1991; Julia, 2001). Vale observar:

Aqui, não sei se você vai perguntar mais à frente, mas aqui na escola, desde antes desse material, já existia essa preocupação em diversificar o trabalho, principalmente em História. Então, existe a preocupação da professora em estar constantemente se atualizando. No caso da História, ela traz, ela contextualiza. O aluno visualiza aquele conteúdo que ela está trabalhando, que pode ser de uma época muito remota, mas ela traz pros dias atuais. Então, essa professora já fazia esse trabalho e outros já faziam.

Em contrapartida, por meio da análise do depoimento do professor da escola B e de suas anotações no diário de classe, não foi possível aferir se ele acrescenta às suas aulas fontes de natureza diversa, como mapas, gráficos, textos jornalísticos, legislações, etc e em que medida o faz. Quando questionado sobre a utilização de outros materiais didáticos além dos *Cadernos* disponibilizados pela SEE-SP, o professor da escola B afirmou fazer utilização do

livro didático, discutindo, por outro lado, em sua resposta mais a questão da obrigatoriedade do uso desses *Cadernos*:

Eu, particularmente, e outros professores também, a gente o utiliza o que é de interessante e pertinente no *Caderno do Aluno*. Mas, no caso, na nossa realidade, a gente utiliza o livro didático, que não necessariamente está de acordo com a proposta, por que ela foi colocada em prática a partir de 2008, mas os livros didáticos, os quais nós fazemos a escolha, são do Governo Federal. Você tem as opções e, não necessariamente, vem o que a gente escolheu. Mas, o que eu queria dizer é que o *Caderno do Aluno* e a proposta curricular são seguidos por nós, é uma orientação, mas, não necessariamente, a gente coloca todo o *Caderno* em prática. Por exemplo, o *Caderno do Aluno* do 1º colegial tem assuntos que eu trabalhei, tem assuntos que eu não trabalhei, que eu não achei interessante, pertinente, até porque, às vezes, foge da realidade do aluno, enfim. Então, o *Caderno do Aluno* e a proposta eu os sigo mais como uma orientação, pois eu não coloco em prática de “cabo a rabo” no caso.

Apesar de não especificar quais materiais didáticos utiliza em sala de aula, em seu depoimento, ele revelou informações importantes sobre alguns problemas vivenciados pela escola em relação à sua infraestrutura:

Olha, aqui, por exemplo, a gente tem uma sala de vídeo em que está instalado o *notebook*, um *kit* multimídia... Esse ano que a gente está tendo mais acesso. Só que nem sempre é possível usar, por que é uma sala para todo mundo, mas, na medida do possível, a gente utiliza sim. Temos aqui uma sala de informática do *Acessa Escola* que esse ano tem os estagiários. Até o ano passado, ela não funcionava, por que tinha o problema da rede *intra-gov*. Este ano, ela está em fase experimental. Mas, por exemplo, tem dez computadores e as salas nossas tem 30, 35 alunos. Então, é complicado você colocar em prática com o tamanho das salas que a gente tem. Mas, na medida do possível, a gente utiliza.

Os mesmos problemas também foram referenciados e confirmados pela professora coordenadora da escola B que incluiu em seu depoimento outras dificuldades dessa natureza enfrentadas pela instituição:

A sala de informática foi instalada em uma sala de aula, foi adaptada e instalada, certo? Até então, não vem fazendo falta a sala de aula. Mas, a sala de vídeo, apesar de estar em um lugar próprio, merecia uma reforma. A nossa escola é uma das poucas em que ainda existe caseiro e o espaço do caseiro é minúsculo também, não tem. Então, precisaria, por exemplo, de uma sala ampla para a biblioteca; para atender melhor, para desenvolver um bom trabalho; uma outra sala para projetos diversos; uma sala para acomodar melhor os professores, mas isso não tem, não temos espaço, não temos estrutura. Material a gente tem, não temos estrutura física [...]. De manhã, nesse ano, nós temos uma sala vaga, uma que é de aula. À tarde, nós não

temos nenhuma, nós não temos espaço. Então, nós dividimos uma sala que é almoxarifado, que é arquivo morto, que é depósito, que é tudo, é o único espaço que nós temos para colocar as coisas, os livros... E a nossa biblioteca é feita em um espaço minúsculo, que não dá para desenvolver um bom trabalho. Sala de professor é apertadíssima. Precisávamos de mais salas de aula, não tem. Quando tem projeto diferenciado, que são aqueles fora da sala de aula, não tem onde desenvolver, eles ficam no pátio. Então, falta espaço para a nossa escola.

Mesmo frente ao vultoso investimento feito pela SEE-SP em materiais didáticos e tecnológicos para subsidiar o trabalho de professores na implementação das novas matrizes curriculares, a existência de tamanha adversidade infraestrutural na escola leva à compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos campos disciplinares ficaria prejudicado. Entretanto, quando questionada se este tipo de problema atravanca a implantação do currículo, a professora coordenadora da escola B afirmou:

Olha, eu acho que atravancar, não atravanca, mas poderia ser melhor. O trabalho flui, vai embora, só que eu acho que a qualidade poderia ser melhor. Por quê? Por que o professor teria mais espaço para trabalhar, não precisaria ficar dividindo, pensando... Às vezes, ele fica agoniado, querendo fazer alguma coisa e não dá por conta de espaço. Então, eu acho que ele desenvolveria um trabalho melhor, se ele tivesse melhor espaço físico.

Da mesma maneira, o trabalho de professores e alunos da escola A poderia ser mais bem desenvolvido, caso não houvesse nessa instituição problemas infraestruturais. Tanto a professora coordenadora quanto a professora de História da escola A relataram não haver espaço para a instalação da sala de leitura, que se encontra improvisada em uma sala de aula. Em sua fala, esta descreveu as condições da sala de leitura da escola, culpabilizando a última gestão governamental pela situação enfrentada:

Todo mundo reclama, é uma sala escura, entendeu? Já tinha sido aprovada a ampliação dessa escola, mas o Serra<sup>86</sup> achou melhor – na época em que ele ia concorrer novamente à eleição. Isso é análise nossa. – pagar reformas para várias escolas do que ampliar a nossa. Já tinha vindo engenheiro de São Paulo, já estava tudo aprovado, pronto. Engavetaram! E só uma reforminha (foi aprovada). Nós já tínhamos pintado a escola e tivemos que pintar de novo, por que veio verba e só tinha que pintar, não podia (fazer outras reformas). Tem umas coisas absurdas no Governo. Então, não conseguimos.

Em ambas as escolas, entretanto, as professoras coordenadoras julgaram ser a adaptação o melhor caminho a seguir quando se intenciona implementar as novas matrizes

---

<sup>86</sup> José Serra, governador do Estado de São Paulo entre os anos de 2007 a 2010.

curriculares, embora não se possua a infraestrutura que demandam as atividades propostas. Em sua entrevista, a professora coordenadora da escola A, revelou:

Com relação às experiências, nunca são coisas tão difíceis de conseguir. O professor vem e fala: “\_Olha, eu preciso de tal coisa...” Então, às vezes, desce com a turma, vem para o pátio, dependendo da experiência... São coisas assim, eu não vejo isso como um entrave [...]. Um dos problemas maiores que a gente encontrou foi em Educação Física. Por exemplo, era para trabalhar com esgrima e foi complicado. Mas, no geral, eu acho que a gente deu conta sim. Acho que dá para dar conta.

Ainda que a adaptação não represente a melhor opção para implementar as novas proposições curriculares do programa educacional *São Paulo faz escola*, a professora coordenadora da escola B afirmou também desempenhá-la em sua instituição, mesmo que isso possa representar perda no processo de ensino-aprendizagem, o que ao seu ver, pode refletir no desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP:

[...] a escola lá do centro tem um laboratório de Ciências equipado para fazer aquela experiência que está no *Caderninho*, a nossa escola não tem um laboratório, ela tem só uma sala de aula, então, nós vamos fazer uma adaptação. Vai pular a atividade? Não, não vai, nós vamos fazer uma adaptação. Mas será que vai ser a mesma coisa do que a escola que tem laboratório? Que tem aqueles apetrechos, aquelas coisas? Não vai. [...] e aquela experiência lá da área de Ciências que foi feita no laboratório vai ter um aprendizado melhor do que essa que foi feita aqui. Mostrou tudo? Não mostrou, ficou um pouco a desejar, lógico que ficou, não dá para negar. Mas, na hora do SARESP, vai contar igualzinho. Então, é isso que não é justo.

Por meio das afirmações das professoras coordenadoras, percebe-se que, embora existam dificuldades, há em ambas as instituições a intenção de fazer com que as disciplinas do currículo real sigam as proposições do formal. Para tanto, é necessário, muitas vezes, promover adaptações, que podem, ou não, representar perdas ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, mesmo que os professores das escolas A e B não trabalhem exatamente com os materiais (filmes, por exemplo) sugeridos pela SEE-SP, por considerá-los descontextualizados da sua realidade, o manuseio de fontes de informação de natureza diversa está sendo promovido em termos práticos. Por conseguinte, também a interdisciplinaridade ganha espaço nos currículos interativos, pois tanto para ler o texto jornalístico trazido pela professora da escola A ou para assistir a um filme proposto pelo professor da escola B é

necessário que conhecimentos provenientes de múltiplos campos disciplinares sejam mobilizados pelos alunos. Tal compreensão é consubstanciada pelos PCNs do ensino médio:

[...] O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 1999, p.79)

Nesse sentido, há a “ampliação” e a “iluminação de aspectos não distinguidos” sendo efetivadas por ambos os professores no currículo interativo de História, ainda que no discurso da professora da escola A tal trabalho seja mais facilmente observado, pois ela o exemplifica mais vezes. De qualquer modo, o trabalho com fontes de natureza diversa na disciplina de História perpassa tanto o currículo preativo quanto o interativo, estando presente nos espaços do discurso e da prática. Logo, pode-se dizer que parte das inovações trazidas pelo debate historiográfico e pedagógico que envolveu a implementação do currículo de História da CENP nos anos de 1980 permanece em discussão e em construção no atual currículo.

### **Pesquisa: o termo está correto?**

Para aprofundar a discussão cujo objetivo é identificar alguns dos fundamentos e métodos seguidos pelo novo currículo paulista, busca-se também responder, com base na prática e no discurso, em que medida a pesquisa é empregada no novo currículo de História para o ensino médio. O conceito “pesquisa”, visto como meio de produção de conhecimento científico, além de referir-se ao “ato ou efeito de pesquisar”, também significa “investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento” (Ferreira. et al., 2001, p.531). Nesse sentido, pesquisar demanda a utilização de métodos e teorias investigativas, pois somente “[...] é válido aquele conhecimento produzido a partir de procedimentos objetivos e da definição de uma teoria prévia, controlados por determinados agentes acadêmicos.” (FONSECA, 2006, p.129)

Por influência do debate que envolveu a implementação da proposta curricular de História pela CENP, em São Paulo na década de 1980, houve uma mudança na forma de compreender o conceito “pesquisa escolar”, até então, identificado com a proposição de extensivas cópias aos alunos. Para os elaboradores daquela proposta, entretanto, era possível trazer a “verdadeira pesquisa” para as aulas de História nos 1º e 2º graus de ensino, rompendo

com a tradição de que o conhecimento científico só poderia ser produzido pelas e nas universidades. Por outro lado, alguns intelectuais da academia posicionaram-se contra essa proposição, argumentando que a produção de conhecimento demanda rigor teórico e metodológico que não são possíveis no ambiente escolar. As discussões sobre este assunto estenderam-se naquele contexto.

Três décadas depois, pode-se dizer que as heranças deixadas por aquelas discussões estão arraigadas no novo currículo de História paulista? São referenciadas pelos professores? Enfim, como o conceito “pesquisa” tem sido empregado pelo programa educacional *São Paulo faz escola* na matriz curricular da disciplina de História e em seus materiais didáticos? Para a SEE-SP, a pesquisa na disciplina de História é compreendida como uma atividade extraclasse, como uma complementação das atividades desenvolvidas em sala de aula:

Aliás, no que se refere às atividades sugeridas aos alunos, foram enfatizadas ações de estudo e pesquisa desenvolvidas para além dos muros da escola, pelo entendimento de que as tradicionais ‘lições de casa’, acrescentadas dos atuais recursos oferecidos pelas tecnologias de informação e comunicação, ainda mantêm suas qualidades potenciais. (SÃO PAULO, 2010, p.36)

Não se observa nesse excerto, entretanto, quais significados são atribuídos ao conceito “pesquisa” no currículo de História. A análise dos *Cadernos do Aluno* pode elucidar a questão, pois neles muitas atividades de pesquisas são sugeridas por meio de quadros que se dispõem aleatoriamente nas Situações de Aprendizagem e que se denominam *Pesquisa Individual* – PI e *Pesquisa em Grupo* – PG. A apresentação dos quadros contidos nos *Cadernos do Aluno* de História da 3º série do Ensino Médio é suficiente para encaminhar algumas discussões:

	<b>PESQUISA INDIVIDUAL</b>	<b>PESQUISA EM GRUPO</b>
1º Bimestre Situação 01 <b>Imperialismo, Gobineau e o racismo</b>	Análise o mapa da próxima página, que ilustra as principais regiões da África ocupadas durante o século XIX pelas nações imperialistas europeias e responda às questões: 1- Destaque os nomes dos países que sofreram domínio da/e: a) Inglaterra; b) França; c) Bélgica; d) Portugal. 2- Qual a situação política desses países africanos atualmente? 3- Quais as influências da conferência de Berlim no traçado territorial desses países?	Reúna-se com mais dois ou três colegas e procure na internet o videoclipe da música <i>Do the evolution</i> , da banda americana <i>Pearl Jam</i> . Procure a tradução da letra, ou peça auxílio para o professor de inglês, e analise os seguintes tópicos: a) Por que, na letra da música, o autor ressalta as suas roupas, sua casa e outros elementos materiais? b) como a letra da música se refere aos índios? c) Trata-se de uma letra irônica ou de uma afirmação do título da música?

<p>1º Bimestre</p> <p>Situação 02</p> <p><b>As bombas inteligentes</b></p>	<p>Pesquise em seu livro didático as principais determinações dos seguintes documentos do final da 1ª Guerra Mundial: a) Catorze pontos de Wilson; b) Tratado de Versalhes. 2- Por que há tantas preocupações com a indústria bélica e o poder de fogo dos países envolvidos no conflito em ambos os documentos?</p>	<p>Complete a tabela com os países que, inicialmente participaram dos principais blocos envolvidos na 1ª Guerra Mundial: Tríplice Entente e Tríplice Aliança.</p>
<p>1º Bimestre</p> <p>Situação 03</p> <p><b>A Revolução Russa e o trabalho</b></p>	<p>Pesquise na internet ou em livros didáticos e da biblioteca a participação política de alguns dos envolvidos no movimento revolucionário russo de 1917. Centralize sua pesquisa nos diferentes aspectos ideológicos defendidos pelos participantes, nos grupos sociais que representavam, em seu envolvimento no processo de 1917 e em suas contribuições posteriores.</p>	<p>Em um grupo de três ou quatro colegas, busque referências no livro didático, em material disponível na biblioteca ou na internet sobre as relações entre a Revolução Russa e o luxo da corte dos Romanov. Pesquise os padrões culturais, a religiosidade e o luxo da corte nobiliárquica pré-revolucionária. Imprima, se possível, s fotos da roupas, das joias e dos palácios e organize uma exposição para a escola. Já pensou como ficaria interessante contrapresentar fotos de trabalhadores em condição de exploração na Rússia da mesma época?</p>
<p>1º Bimestre</p> <p>Situação 04</p> <p><b>Nazismo e racismo</b></p>	<p>1- Pesquise em livros e na internet a vida dos irmãos Sophie e Hans Scholl, membros de um grupo contrário ao nazismo alemão, chamado Rosa Branca, que distribuiu panfletos contra a doutrina predominante em seu país. Se possível, procure trechos dos panfletos do grupo Rosa Branca e identifique as principais críticas ao Partido Nacional Socialista e ao governo autoritário de Adolf Hitler.</p> <p>2- Na mesma linha de oposição ao regime nazista há também outro grupo que se destacou por tentar assassinar Adolf Hitler. Alguns militares liderados por Claus Schenk, Conde de Stauffenberg, tentaram colocar em prática um plano chamado Operação Valkíria. Pesquise e descubra os motivos</p>	<p>Há uma grande quantidade de filmes que retratam o nazismo e o fascismo europeus. Faça um levantamento dos títulos disponíveis em locadoras perto de sua casa. Organize um grupo de três ou quatro integrantes e busque tais títulos. Anote-os a seguir.</p>
<p>2º Bimestre</p> <p>Situação 01</p> <p><b>Sobe e desce, compra e vende</b></p>	<p>Vamos realizar uma simulação. Em conjunto com seu professor enumere cinco empresas de diferentes ramos que negociem ações na Bolsa de Valores de São Paulo - Bovespa. Depois de uma semana, acesse o site da Bovespa, ou de um banco, e pesquise a variação de cada uma das ações das empresas que você “adquiriu” na sala de aula. Lembre-se de partir da data que você efetuou a compra. Em seguida, calcule seus ganhos e perdas.</p>	<p>Não consta.</p>

<p>2º Bimestre</p> <p>Situação 02</p> <p><b>A Guerra Civil Espanhola e a arte</b></p>	<p>Pesquise a respeito da vida de Federico García Lorca. Você pode usar livros disponíveis na biblioteca.</p>	<p>A escultura de Flávio de Carvalho que homenageia García Lorca, apresentada no início desta Situação de Aprendizagem, é um exemplo do que foi produzido por artistas inspirados pelo conflito. Vamos organizar uma pesquisa e exposição de outras obras? Siga os passos descritos, peça ajuda aos professores de História, Língua Portuguesa, Arte, Filosofia, Sociologia e outras disciplinas relacionadas.</p>
<p>2º Bimestre</p> <p>Situação 03</p> <p><b>A Guerra e o cinema</b></p>	<p>Não consta.</p>	<p>Considerando o tema desta Situação de Aprendizagem, a 2ª Guerra Mundial, os grupos devem assistir a um filme que retrate esse período e analisá-lo. Peça ajuda ao professor para a indicação de títulos cinematográficos. Segue um roteiro de análise: a) Título do filme; b) Países envolvidos na produção; c) Ano de Produção; d) Contexto histórico retratado; e) Pontos defendidos pelo cineasta; f) Pontos de crítica do filme; g) O que o grupo mais gostou no filme? Por quê? H) Comentários a respeito do filme mais comumente encontrados na internet.</p>
<p>2º Bimestre</p> <p>Situação 04</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Não consta.</p>
<p>3º Bimestre</p> <p>Situação 01</p> <p><b>Terror atômico: o homem tem futuro?</b></p>	<p>Há diversas bandas e cantores de <i>rock'and'roll</i> que produziram, durante a Guerra Fria, músicas de protesto influenciadas pela corrida atômica, pelas perseguições do macarthismo e pelas guerras decorrentes das rivalidades entre EUA e URSS, como a guerra do Vietnã, por exemplo. Pesquise, principalmente na internet, traduções de letras de musica das bandas que marcadamente adotaram tal posicionamento, ou traduza-as você mesmo. Se necessário, peça ajuda ao professor de Inglês. Seguem algumas sugestões para orientá-lo neste trabalho. Faça as anotações em seu caderno. <i>A hard rain's a-gonna fall</i>, Bob Dylan, 1962. <i>Fortunateson</i>, Creedence Clearwater Reviver, 1969. <i>Ohio</i>, Neil Young, 1970.</p>	<p>Não consta.</p>
<p>3º Bimestre</p> <p>Situação 02</p> <p><b>Revolução cubana e produção cultural</b></p>	<p>Assista ao filme <i>Che</i>. Em seguida, considerando parte das discussões feitas sobre cinema no Volume anterior, elabore um texto que contemple: 1- A visão de Ernesto Che Guevara que o filme apresenta. 2- Os argumentos que apontem para o fato de o filme possuir uma orientação exaltadora da imagem do revolucionário argentino. Depois, pesquise na internet as principais críticas e os debates que o filme suscitou. Se por acaso você não tiver acesso ao filme, faça a pesquisa das críticas, destacando argumentos a favor e contra o tipo de abordagem realizada no filme sobre Che</p>	<p>Organize em conjunto com seus colegas um quadro esquemático apontando os principais pontos defendidos pelo discurso do regime político implementado na ilha cubana no que se refere à: a) educação; b) saúde; c) economia de mercado.</p>

	Guevara. Caso seu professor opte pro outro filme sobre a vida de Che Guevara, como <i>Diários de Motocicleta</i> , você poderá utilizar o mesmo roteiro de análise.	
3º Bimestre Situação 03 <b>Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960</b>	Pesquise, com o auxílio de seu professor, o papel dos sindicatos de trabalhadores e dos sindicatos patronais. Em uma folha avulsa, registre os resultados de sua pesquisa, partindo das questões a seguir: a) Quais são suas finalidades? b) Por quem eles respondem? c) Com que recursos se mantêm? d) Exemplifique ao menos uma atuação de um dos dois tipos de sindicato.	Não consta.
3º Bimestre Situação 04	Não consta.	Não consta.
4º Bimestre Situação 01 <b>A MPB e o DOPS</b>	Não consta.	De acordo com as orientações do seu professor, cada grupo deverá ficar responsável pela pesquisa a respeito de um compositor específico. Um grupo poderá pesquisar a vida e a obra de Geraldo Vandré, trechos de suas músicas, o contexto histórico da época e informações sobre sua vida política e carreira musical. Os demais grupos deverão pesquisar a vida e a produção de outros compositores e músicos que tenham vivido o período e que tiveram suas produções artísticas censuradas. Uma sugestão é a produção de Chico Buarque, um dos representantes dessa geração com grande contribuição musical no período. Organize, com o professor, os grupos de compositores e forma de apresentar as pesquisas. Você também pode pesquisar as partituras de algumas das composições citadas e ensaiar sua execução. Já pensou como pode ficar legal?
4º Bimestre Situação 02 <b>Redemocratização: Diretas Já!</b>	Não consta.	A corrupção dos políticos ocorre em diversos regimes de governo e em vários países, não se trata de exclusividade do Brasil ou da democracia. Contudo, por meio da participação política da população em um regime democrático, a fiscalização sobre a conduta dos políticos é possível. Organize um pequeno grupo, segundo critérios do professor, e construa um sistema eficiente de fiscalização da atuação dos políticos brasileiros. O que falta atualmente? Como seria mais eficaz o controle realizado pela população? Por onde devemos começar? Como os políticos deveriam prestar contas do dinheiro público? Para complementar a atividade, selecione artigo de jornais e revistas que sustentem a necessidade de aumentar a participação da população no controle do dinheiro público e da atuação dos políticos. Enumere as principais ferramentas, já existentes, para realizar isso. O grupo deverá comentar o conteúdo da

		notícia e complementá-la, apresentando uma das propostas elaboradas como forma de aprimoramento democrático, propondo mecanismo de fiscalização das ações dos políticos eleitos. Faça os registros em folha avulsa.
4º Bimestre Situação 03 <b>A questão agrária na nova república</b>	Pesquise na internet as letras das músicas <i>Brasil (Cazuza)</i> e <i>Que país é este?</i> (Renato Russo). Analise seus significados no momento de lançamento (1988 e 1987, respectivamente), o estilo musical e a repercussão que tiveram na sociedade brasileira. Registre suas conclusões nas próximas páginas.	Não consta.
4º Bimestre Situação 04 <b>O neoliberalismo no Brasil</b>	Não consta.	Debata com seus colegas os seguintes temas: a) Será que o neoliberalismo trouxe a solução para problemas como a pobreza e a desigualdade social? Qual foi o custo da inclusão de nosso país em uma economia globalizada? Qual seria o custo do afastamento em relação a este sistema político econômico? Anote no espaço a seguir algumas colocações e conclusões do grupo:

**Tabela 09:** Pesquisas na disciplina de História para a 3ª série do Ensino Médio.

Pode-se observar, primeiramente, que muitas das atividades de pesquisa sugeridas têm como objetivo tão somente fazer com que os alunos busquem de maneira sistemática e conteudista os fatos históricos relativos ao tema trabalhado na Situação, já que os mesmos não são tratados nos *Cadernos*. Este é o caso, por exemplo, da PI e PG da Situação 02 do 1º bimestre, cuja intenção é meramente fazer um retrospecto conteudista da Primeira Guerra Mundial, sem promover a crítica ou a reflexão. O mesmo acontece na PI da Situação 03 do 1º bimestre, na PG da Situação 02 do 3º bimestre, na PI da Situação 03 do 3º bimestre e na PG da Situação 04 do 4º bimestre.

Outras atividades objetivam que os alunos pesquisem a biografia de algumas personalidades, mas de maneira não reflexiva, o que assemelha a tarefa às atividades propostas pelo ensino de História tradicional que propunha que os alunos fizessem as biografias dos heróis nacionais. Contudo, enquanto na década de 1970 D. Pedro I e princesa Isabel eram as figuras mais requisitadas das atividades biográficas, no novo currículo de História, os heróis revolucionários são os preferidos, como Chico Buarque e Federico García Lorca. Mudaram, portanto, os sujeitos, não o método tradicional de “ensinar” História por meio da execução de biografias.

Embora tais atividades sejam importantes para a disciplina de História, elas precisam ir além do que propõe a SEE-SP, sendo utilizadas de maneira mais contextualizada e

relativizada no processo de ensino-aprendizagem dos saberes históricos, não é, entretanto, o que propõem a PI da Situação 04 do 1º bimestre, a PI da Situação 02 do 2º bimestre ou a PG da Situação 01 do 4º bimestre, sendo que esta última além de sugerir que os alunos busquem a biografia de um cantor ou compositor com obras censuradas pelo regime militar, também propõe que o contexto histórico do período seja apresentado, tarefa que, devido a sua extensão e complexidade, deveria ser desempenhada como auxílio do professor em sala de aula, onde as várias visões historiográficas sobre o período poderiam/deveriam estar presentes.

Destaca-se, em contrapartida a PG da Situação 02 do 4º bimestre, em que é sugerido que os estudantes indiquem formas de fiscalizar mais eficientemente a atuação dos políticos e proponham formas de prestação de contas do dinheiro público de modo a combater a corrupção que aflige o país. Ainda que esta atividade não necessite de teorias e métodos para ser desenvolvida, pode-se dizer que, por meio dela, é possível produzir conhecimento, pois, para executá-la, o aluno deveria posicionar-se de maneira crítica e reflexiva sobre o problema em questão, e, posteriormente, propor soluções, atuando como produtor de conhecimento, como sujeito histórico, como cidadão, tudo como preconiza as novas tendências para o ensino de História. Melhor seria, inclusive, se o professor, ao por em prática esta sugestão, iniciasse uma discussão acerca do assunto ao longo da trajetória nacional, dos tempos de colônia aos atuais.

Entretanto, o fato é que, em entrevista, nenhum dos professores fez referência à utilização da pesquisa como recurso didático. No caso do professor da escola B, nem mesmo seu diário de classe pôde revelar se há ou não pesquisa sendo desenvolvida no currículo de História do ensino médio de sua instituição. Já a análise dos *Cadernos do Aluno* recolhidos na escola A, mostrou que nenhuma das atividades de pesquisa sugeridas pela SEE-SP foi posta em prática pela professora de História, entretanto, em seu diário de classe foram observadas, entre outras, as seguintes referências à atividade de pesquisa desenvolvida pelos alunos:

1. Socialização da pesquisa realizada pelos alunos “Conflitos entre países imperialistas e a Primeira Guerra Mundial”. Assuntos debatidos: A política de Alianças; A questão marroquina; A morte do herdeiro do Império Austro Húngaro; O desenvolvimento do conflito.
2. Apresentação do seminário “Revolução Russa” preparado pelos alunos em casa. Itens trabalhados: A situação econômica, social e política da Rússia pré-revolucionária; O ensaio revolucionário de 1905; O colapso do czarismo; A Revolução Menchevique.

Ainda que os “resultados” apresentados pelas pesquisas tenham sido utilizados em ocasião de debate – seminário – parece que, em termos práticos, o antigo significado “cópia”

ainda acompanha a compreensão do conceito de “pesquisa” no novo currículo de História do ensino médio desta escola, já que a professora – que não utilizou os *Cadernos* – sugeriu atividades de investigação conteudista acerca dos fatos históricos relativos ao tema trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que uma cultura conteudista ronda os bancos escolares, fazendo permanecer o que a SEE-SP diz combater desde 2008, “as formas tradicionais de ensino” de História. (SÃO PAULO, 2008, p.41).

Com estas observações, não se pretende afirmar que as atividades de pesquisa propostas tanto pelos *Cadernos* quanto pela professora de História da escola A não possuem valor, porque não favorecem a produção de conhecimento. Por outro lado, as conclusões a que chegam esta investigação levam ao entendimento de que os alunos que desenvolverem as atividades da SEE-SP podem não produzir, mas adquirirem algum tipo de conhecimento, embora pronto e acabado.

Por sua vez, esta “aquisição” de conhecimento não pode ser compreendida como apenas negativa, já que propicia aos alunos informarem-se, por exemplo, acerca de obras de arte e de músicas, a saber pelas PG da Situação 01 do 1º bimestre, PG da Situação 02 do 2º bimestre, PI da Situação 01 do 3º bimestre e PI da Situação 03 do 4º bimestre. Outras sugerem análises de interessantes obras cinematográficas, é o caso da PG da Situação 04 do 1º bimestre, da PG da Situação 03 do 2º bimestre e da PI da Situação 02 do 3º bimestre.

Assim, encerra-se esta discussão questionando a utilização do termo “pesquisa” pelo novo currículo de História do programa *São Paulo faz escola*. Por que em vez de utilizar o substantivo abstrato “pesquisa”, a SEE-SP não emprega, por exemplo, o verbo reflexivo informar-se – individual e coletivamente – quando as atividades de “investigação” sugeridas pelos *Cadernos do Aluno* de História tiverem tão somente a intenção de fazer com que os estudantes tomem conhecimento de algo?

### **3.2.2 As Situações de Aprendizagem do currículo de História do *São Paulo faz escola*: questões de conteúdo e de tempo**

As versões curriculares de 2008 e 2010 (Tabelas 04 e 05) não apresentaram mudanças significativas em relação à diminuição da extensão dos temas elencados, ainda que esta tenha sido uma das principais críticas feitas ao currículo e aos materiais didáticos desde o momento inicial de sua implementação, em 2008. Boim (2010, p.58) refere-se a esta problemática: “[...] o número indicado de aulas previstas não corresponde à quantidade de informações e

atividades sugeridas nos materiais. O saldo de aula proposto nos cadernos acaba sendo muito maior.”

Tal preocupação com o tempo disponível para o trabalho com atividades sugeridas pelos *Cadernos* rumo ao cumprimento da grade curricular, também é verificada no depoimento da PCOP da disciplina História. Segundo seu relato, “[...] o tempo é muito curto pro professor “tá” desenvolvendo todas as Situações de Aprendizagem, todos os temas propostos”. Para esta profissional existe uma evidente impossibilidade de se trabalhar com os *Cadernos* do 4º bimestre, “[...] o volume quatro ninguém chega nele.”

Em média, a rede de ensino disponibiliza para os alunos do ensino médio 02 aulas semanais de História<sup>87</sup>, totalizando aproximadamente 16 aulas no final de cada bimestre. De acordo com os dados apresentados pela Tabela 07, devem ser utilizadas por bimestre, em média, 06 aulas com as atividades sugeridas pela SEE-SP. Este número parece adequado, entretanto, quando questionada se, de alguma maneira, a insuficiência de tempo atravança o trabalho com os *Cadernos* e, por conseguinte, o desenvolvimento integral do currículo de História proposto, a PCOP complementou:

[...] o professor não entra nele (*Caderno* do 4º bim.), por que tem gente saindo do segundo (*Caderno* do 2º bim.) ainda. Aí, eles (os professores) alegam que a sequência, que a Situação de Aprendizagem é muito longa. Eles alegam que o tempo proposto, por exemplo, quatro aulas, cinco, seis aulas não é suficiente, entendeu?

Do mesmo modo, o problema foi referenciado pela professora de História da escola A: “Bom, para você trabalhar tal conteúdo, o aluno tem que conhecer tal, tal e tal conteúdo. Só que eles colocam tudo aquilo em um tempo mínimo para você trabalhar, o qual está totalmente fora da realidade.”

Com estes depoimentos, nota-se que, por algum motivo, os professores têm apresentado dificuldade em trabalhar com a nova matriz curricular e com os materiais didáticos fornecidos pelo *São Paulo faz escola* no tempo sugerido pela SEE-SP, o que é justificado pela PCOP como um problema da prática pedagógica do professor, em um tom

<sup>87</sup> Segundo informações contidas na *Folha de São Paulo*, em 06/12/2008, “a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo decidiu diminuir a carga horária de história no Ensino Médio, como forma de compensar a inclusão de sociologia no currículo e a ampliação de filosofia, exigências previstas em lei federal. Com o currículo utilizado em 2008, os alunos do Ensino Médio diurno tinham três aulas semanais de história nos três anos do antigo colegial (360 aulas da disciplina no período). Em 2009, o primeiro ano continua igual, mas haverá redução para duas aulas semanais da matéria no segundo e terceiros anos (total de 280).” <Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0612200801.html>>. Acesso em: 09/05/2012.

que parece desqualificar tanto o trabalho docente quanto os próprios *Cadernos* distribuídos à rede de ensino, esta profissional afirmou:

[...] o professor ele não sabe ainda trabalhar com a questão do espaço e do tempo. Ele está trabalhando sozinho ainda, naquele modelo em que o professor chega na frente da sala e lê... lá lá lá lá lá... despeja o conteúdo... tanto ele fala, como ele põe na lousa, e o aluno... [...] O que a gente está percebendo é a existência de uma “cópia”. *Caderno* é resposta na lousa e os alunos vão copiando, por que eles copiam do *site*, o professor também copia e está sendo isso aí. Então, é um material que não está sendo bem aproveitado. É o que a gente tem percebido.

Como discutido anteriormente, o fato de o professor não saber, segundo a PCOP, “[...] trabalhar com a questão do espaço e do tempo” pode ser justificado pela escassez de orientações pedagógicas que auxiliem os docentes nesse sentido, podendo sim se configurar como um problema localizado na prática pedagógica. Mas, por outro lado, é fato também que os materiais didáticos disponibilizados pela SEE-SP apresentam problemas que se colocam como entraves à implementação do novo currículo de História, os quais merecem ser apresentados e discutidos, para que a questão do tempo disponível para execução das Situações propostas pelos *Cadernos* possa ser repensada.

Verifica-se uma discrepância entre o que a SEE-SP propõe para ser trabalhado com o que, de fato, os alunos têm condições de fazer. Muitas vezes, as atividades trazidas pelos *Cadernos* encontram-se distantes dos conhecimentos que os alunos possuem, exigindo do professor mais tempo para trabalhar os conteúdos e, sobretudo, os conceitos, referentes a cada Situação de Aprendizagem, como é exposto pela professora da escola A:

[...] outra vezes, eles colocam algumas questões tão complexas para criança naquela idade. Então, dá impressão que a pessoa que faz o currículo, não tem uma vivência de sala de aula [...]. Eu mesma, eu olho o tema, os conceitos que eles (SEE-SP) querem fixar, por exemplo, Revolução Francesa, sociedade estamental, aquela coisa. Eles jogam algumas palavras-chave, então, você sabe em que se apegar. Mas, se você for colocar em um contexto maior, não dá, por que o tempo que eles dão, em média uma aula, duas aulas, é insuficiente. Impossível. Para trabalhar o conteúdo para que o aluno possa chegar naquela conclusão, você tem que ter mais aulas, senão fica só naquela reprodução de texto.

Apesar de serem apresentados pela SEE-SP como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno* de História não oferecem conteúdos ou conceitos que subsidiem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o material do professor – como um plano de aula – traz apenas orientações didático-

pedagógicas, já o material do aluno contém somente atividades, sugestões de pesquisa e de materiais para ampliação do conhecimento. No texto de apresentação de um dos *Cadernos do Aluno* do ensino médio há referência ao assunto:

Você está recebendo um Caderno com proposta de atividades. Algumas vão auxiliar você a acompanhar melhor o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula; outras ajudarão você a realizar tarefas sozinho em casa. É importante que você saiba que este Caderno não é um livro didático; por isso, ele traz exposição de conteúdos. Os conteúdos que você vai aprender serão ensinados pelo(a) professor(a) em sala de aula com apoio dos livros que ele(a) indicar. (*Caderno do Aluno*. História. 1ª série. Volume 3.)

O fato de não trazer conteúdos, tampouco definição de conceitos históricos, representa assim um problema para a implantação do novo currículo, problema visto pela PCOP de História não como uma deficiência estrutural dos *Cadernos do Professor e do Aluno*, mas, novamente, como uma falha da prática pedagógica dos professores que, segundo seu ponto de vista, se prendem excessivamente à apresentação de conteúdos e à utilização da lousa. De maneira um pouco confusa esta profissional se expressa:

A gente vai até a escola, conversa com o professor, orienta passo a passo como que ele tem que desenvolver a Situação de Aprendizagem, o que é uma sequência didática e que ele não pode perder essa sequência. A lógica do currículo é essa, tem essa sequência. O currículo é desenvolvido por competência e habilidade, então, o professor tem que estar atento também a isso aí, não é chegar, jogar o conteúdo e ir embora. Ele tem que ter uma preocupação: o que desenvolver na sala de aula para que o aluno possa adquirir aquela competência? Por que, se o professor não der a habilidade para o aluno desenvolver, como ele vai ter competência naquilo? Principalmente, na leitura e escrita, que é o centro do currículo. Mas, como que eu vou chegar até isso? Então, tem toda uma sequência que o professor vai utilizar para o aluno chegar até isso, para ele construir o pensamento dele. Como ele vai construir o conhecimento, o pensamento histórico naquele determinado recorte que o professor fez na História? Então, essa lógica os professores não pegaram ainda. O professor está trabalhando sozinho, ele não pegou isso ainda: que ele pode interagir, trabalhar com os alunos, trazer eles para a atividade, que ele pode trazer eles também para a lousa, pode trazer um filme, trazer a leitura de um livro, de um *Caderno*, ou chamar a atenção deles para um ensaio no jornal. O professor não está conseguindo lidar com isso, por que ainda está naquela: eu tenho que chegar e dar conteúdo. Não tem que ter conteúdo, o aluno tem que... Se você não trabalhar conteúdo, o que você vai trabalhar? A proposta é conteúdo. Então, o maior equívoco no começo foi isso: não era para dar conteúdo, não era para usar a lousa, e aí atrasou demais. O professor até hoje não pegou ainda a lógica do currículo, não conseguiu dar conta. Aí se fala assim: “\_Ah, mas o professor não conhece, não sabe o conteúdo dele, por exemplo, de História Antiga.” Eles pararam muito nisso e ficaram atrapalhados. Mas, não é por que o professor não soube lidar com esse tempo, que ele tem que falar... Ele

começa lá na quinta série, por exemplo, falando de História Antiga, mas ele vai voltar lá no primeiro ano do ensino médio e aprofundar. Então, por que o senhor quer dar tudo na quinta, na sexta série? Não é para dar tudo. Você vai dar noções, por que o aluno do sexto ano deve ter noções apenas, não conceitos formados. Então, o professor vai trabalhar com isso até formar os conceitos históricos com ele, só que, para chegar nisso, tem todo um processo e esse processo é construído até o ensino médio. Os professores querem dar tudo de uma vez, aí o que acontece? Na sétima série eles não conseguem dar conta nem do *Caderno* do 3º bimestre, no primeiro ano do ensino médio, também não. Vai atravancando tudo. Então, é isso aí, o professor não aprendeu ainda, não pegou o ritmo da coisa.

De acordo com o depoimento, o professor deveria centralizar seu trabalho – com a matriz e seus materiais didáticos – no desenvolvimento das competências e habilidades, na definição de conceitos e não na apresentação de conteúdos aos alunos, com se estas tarefas estivessem dissociadas no processo de ensino-aprendizagem dos saberes históricos. Segundo a PCOP, o processo de “formação de conceitos históricos” – esse é o termo utilizado pela entrevistada – deve ser extensivo a todo processo de escolarização, do fundamental ao médio, e não necessita de aprofundamento em conteúdos ou em conceitos. Por outro lado, ela acredita que para a “formação de conceitos históricos”, basta que o professor trabalhe com as sugestões de atividades dos *Cadernos* e com os recursos materiais por eles sugeridos, como filmes, textos jornalísticos, entre outros.

O depoimento da PCOP, responsável formal pela implantação do currículo, leva a questionar como é possível trabalhar conceitos e desenvolver competências e habilidades históricas com alunos sem antes apresentar conteúdos, fatos – considerados, é claro, sob os mais diversos posicionamentos historiográficos, como preconizam os novos paradigmas para o ensino de História (Bittencourt, 2009). Questiona-se ainda como os alunos desenvolverão as atividades propostas pelos *Cadernos* – muitas delas conceituais e conteudistas – sem antes serem informados acerca de conteúdos e conceitos mínimos? A professora de História da escola A também reflete sobre a questão:

[...] primeiro, você tem que entender o que eles (SEE-SP) estão querendo. Eu leio cada uma das propostas, mas não dá para dar tudo o que eles pedem e algumas coisas que exigem. Exigem que você dê conteúdos que não estão relacionados, mas que o aluno tem que saber. Como que ele vai dominar determinados conceitos, se ele não aprendeu determinados conteúdos? Então, você tem que analisar.

Para subsidiar o aprofundamento desta análise, a título de exemplo, serão apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos da 3ª série do ensino médio no 1º bimestre, mais especificamente, no trabalho com o tema “Nazismo e o Fascismo”:

Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias de produção industrial em diferentes contextos sociais; Identificar as principais características dos regimes totalitários. Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza. Reconhecer o papel da propaganda de massa nas sociedades históricas. Reconhecer a importância de aplicar os conteúdos aprendidos na escola a intervenções solidárias na realidade, com o objetivo de garantir o respeito aos valores. (SÃO PAULO, 2010, p.69)

Para desenvolver tais habilidades, a SEE-SP propõe que a seguinte Situação de Aprendizagem seja desenvolvida:



## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 NAZISMO E RACISMO

Nesta Situação de Aprendizagem você vai estudar o contexto no qual ocorreu a propagação do nazismo, na Alemanha, após a Primeira Guerra Mundial. A seguir, está reproduzida a *Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães* – um dos documentos conhecidos como *Leis de Nuremberg*. A busca pela pureza da raça, a exaltação da nação e a necessidade de crescimento e expansão do Reich são aspectos evidenciados nestes documentos promulgados pelo Reichstag, o Parlamento alemão.



### Leitura e Análise de Texto

15 de setembro de 1935

“Imbuído da percepção de que a pureza do sangue alemão é condição para a continuidade do povo alemão, e levado pelo desejo inquebrantável de proteger para todos o futuro da Nação Alemã, o Congresso do Reich promulga e torna conhecida por unanimidade a seguinte Lei:

§ 1(1) Casamentos entre judeus e cidadãos alemães, ou de sangue relacionado ao alemão, são proibidos. Casamentos realizados que contrariam essa lei serão nulos mesmo que tenham sido contraídos no exterior com a finalidade de contornar essa lei.

(2) A ação judicial da nulidade somente poderá ser iniciada por um promotor público.

§ 2 Relações sexuais fora do casamento entre judeus e cidadãos alemães, ou de sangue relacionado ao alemão, são proibidas.

§ 3 Judeus não podem empregar em suas casas cidadãs alemãs, ou de sangue relacionado ao alemão, com idade inferior a 45 anos.

§ 4(1) Aos judeus é proibido hastear a bandeira do Reich e a Bandeira Nacional e portar as cores do Reich.

(2) Ao contrário, lhes é permitido portar as cores judias. O exercício desse direito está sob proteção do Estado.

§ 5(1) Quem desobedecer à proibição descrita no § 1 será castigado com pena de trabalhos forçados.

(2) O homem que desobedecer à proibição do disposto no § 2 será punido com pena de prisão ou de trabalhos forçados.

(3) Aquele que desobedecer às resoluções dos parágrafos 3 ou 4 será punido com prisão de até um ano e multa, ou com uma das duas penas.

§ 6 O Ministro do Interior do Reich, com o assentimento do representante do Führer e do Ministro da Justiça do Reich, emitirá os regulamentos legais e administrativos para a execução e complementação dessa lei.

§ 7 A lei entrará em vigor no dia seguinte ao da promulgação. O § 3, contudo, somente em 1º de janeiro de 1936.”

*Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães*, de 15 de setembro de 1935. Tradução Maria Regina Ronca. Disponível em: <[http://www.lsg.musin.de/geschichte/geschichte/natsoz/N%C3%BCrnberger\\_Gesetze.htm](http://www.lsg.musin.de/geschichte/geschichte/natsoz/N%C3%BCrnberger_Gesetze.htm)>. Acesso em: 28 set. 2010.

1. Em poucas palavras, descreva o que propunha a *Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães*.

---



---

2. Com a promulgação da lei, quais foram as restrições impostas aos judeus?

---



---

3. Explique como, na perspectiva de seus elaboradores, as medidas previstas na Lei de Nuremberg, listadas em seguida, poderiam proteger o “sangue e a honra dos alemães”.

a) A proibição de casamentos e relações extraconjugais entre alemães e judeus: \_\_\_\_\_

---



---

b) A proibição de judeus empregarem mulheres alemãs com menos de 45 anos: \_\_\_\_\_

---



---

c) A proibição de uso, pelos judeus, da bandeira e das cores nacionais:

---

---

---

### Ampliação de conhecimentos

1. Discuta com seu professor e colegas as peculiaridades da ideologia nazista, considerando as questões a seguir.

a) Com base em seus conhecimentos e no texto de Hannah Arendt, apresentado abaixo, como poderia ser caracterizado o nacionalismo alemão anterior à Segunda Guerra Mundial.

“[...] uma vez que os sentimentos nacionais alemães não haviam resultado do genuíno desenvolvimento nacional, mas foram simplesmente reações contra a ocupação estrangeira, as doutrinas nacionais tinham um caráter negativo peculiar, destinavam-se a erguer um muro em torno do povo, a atuar como substitutos de fronteiras que não podiam ser definidas com clareza pela geografia ou pela história.”

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 197.

---

---

---

---

b) Como os nazistas encaravam a perspectiva de construção de um novo mundo, de renovação da Alemanha e do homem alemão?

---

---

---

---

---

c) Quais os argumentos da defesa da superioridade do povo alemão?

---

---

---

---

d) Defina o racismo xenofóbico nazista.

---

---

---

---

e) Defina o antissemitismo. Lembre-se de que ele não esteve presente somente na Alemanha, que, aliás, historicamente, era onde os judeus estavam mais adaptados e sentiam menos os efeitos do antissemitismo.

---

---

---

---

2. Enumere outras características do pensamento nazista, além dos itens já tratados no exercício anterior (nacionalismo, construção de um novo mundo, superioridade do povo alemão, racismo e antissemitismo).

---

---

---

---

3. Reflita sobre a ideologia nazista e a violação dos direitos humanos. Quais as características que podemos descrever acerca da atuação dos nazistas durante as décadas de 1930 e 1940?

---

---

---

---



### PESQUISA INDIVIDUAL

- Pesquise em livros e na internet a vida dos irmãos Sophie e Hans Scholl, membros de um grupo contrário ao nazismo alemão, chamado Rosa Branca, que distribuiu panfletos contra a doutrina predominante em seu país. Se possível, procure trechos dos panfletos do grupo Rosa Branca e identifique as principais críticas ao Partido Nacional Socialista e ao governo autoritário de Adolf Hitler.
- Na mesma linha de oposição ao regime nazista há também outro grupo que se destacou por tentar assassinar Adolf Hitler. Alguns militares, liderados por Claus Schenk, Conde de Stauffenberg, tentaram colocar em prática um plano chamado Operação Valkíria. Pesquise e descubra os motivos de seu fracasso.



### PESQUISA EM GRUPO

Há uma grande quantidade de filmes que retratam o nazismo e o fascismo europeus. Faça um levantamento dos títulos disponíveis em locadoras perto de sua casa. Organize um grupo de três ou quatro integrantes e busque tais títulos. Anote-os nas linhas a seguir:



## LIÇÃO DE CASA



## Leitura e Análise de Texto

“A ascensão da direita radical após a Primeira Guerra Mundial foi sem dúvida uma resposta ao perigo, na verdade à realidade, da revolução social e do poder operário em geral, e à Revolução de Outubro e ao leninismo em particular. Sem esses, não teria havido fascismo algum, pois embora os demagógicos ultradireitistas tivessem sido politicamente barulhentos e agressivos em vários países europeus desde o fim do século XIX, quase sempre haviam sido mantidos sob controle antes de 1914. Sob esse aspecto, os apologetas do fascismo provavelmente têm razão quando afirmam que Lenin engendrou Mussolini e Hitler.”

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 127.

1. Por que a direita radical pode ser considerada uma resposta ao poder do operariado?

---



---



---

2. Quais as bases do pensamento da direita radical após a Primeira Guerra Mundial?

---



---



---



## VOCÊ APRENDEU?



1. As tendências racistas e eugênicas podiam ser notadas até meados da década de 1920. Sobre a eugenia, ou higiene racial, na década de 1920 na Europa, podemos afirmar que:
  - a) tratava-se de uma tendência isolada na Alemanha, principalmente após a ascensão do nazismo e de Adolf Hitler ao poder.

- b) foi defendida tanto por grupos de extrema direita, como os nazistas na Alemanha, quanto por grupos socialistas de esquerda, de origem operária.
  - c) contradiz as bases do neocolonialismo europeu, desenvolvido desde o século XIX e em declínio na década de 1920.
  - d) foi criticada na obra do francês Conde de Gobineau e erradicada de diversos países.
  - e) estava diretamente relacionada ao ideal desenvolvimentista e tecnológico da época, que apoiava a miscigenação.
2. Baseado na leitura do texto a seguir, analise as afirmativas sobre o desenvolvimento da cultura nos regimes totalitários:

“[...] A Alemanha de Hitler, a Itália de Mussolini, a União Soviética de Stalin e o Brasil de Vargas reforçavam o construto ideológico de uma identidade nacional. Nele, as culturas populares, seguindo uma *démarche* inventada e instituída pelas diversas sensibilidades românticas do século XIX, adquiriam um papel fundador de ‘raízes’, que faziam, dos países, seres com legitimidade ‘natural’ e, para além dela, com uma existência quase metafísica: [...]”.

COLI, Jorge. *O nacional e o outro*. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao/textos/texto3.html>>. Acesso em: 28 set. 2010.

- I. Houve incentivo da produção cultural ligada à valorização de símbolos nacionalistas, apropriados pela propaganda que sustentava os regimes totalitários.
- II. As óperas de Richard Wagner, Giuseppe Verdi e Carlos Gomes foram obras valorizadas pelos regimes totalitários, pois apresentam temáticas inspiradas nas “raízes” de suas respectivas culturas.
- III. Ocorreu forte movimento de ruptura cultural, que rejeitava as influências do passado e das vanguardas artísticas, buscando uma cultura popular mais próxima do imaginário da população.

São verdadeiras as proposições:

- a) I, II e III.
- b) Apenas I e II.
- c) Apenas I e III.
- d) Apenas II e III.
- e) Nenhuma.



## PARA SABER MAIS

### Livro

- RIBEIRO JUNIOR, João. *O que é nazismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991. Texto bastante acessível, com informações básicas sobre o tema.

### Revista

- *Superinteressante* – A Ciência Nazista, n. 225, abr. 2006. A reportagem de capa deste número traz uma série de informações interessantes sobre a relação entre o nazismo e a ciência. Pode ser o começo de um projeto interdisciplinar.

### Filmes

- *Arquitetura da destruição (Ungångens arkitektur)*. Direção: Peter Cohen. Suécia, 1989. 121 min. 14 anos. Documentário sobre a visão artística nazista e seus ideais de reconstrução do mundo por uma ordem “renovadora” e eugênica.
- *O grande ditador (The great dictator)*. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1940. 125 min. Livre. Comédia estrelada e dirigida com muito humor e sátira sobre o regime nazista e a figura de Hitler.
- *Uma mulher contra Hitler (Sophie Scholl – Die letzten Tage)*. Direção: Marc Rothmund. Alemanha, 2005. 120 min. 16 anos. O filme narra o julgamento de integrantes do grupo Rosa Branca, que distribuía panfletos de protesto e questionamento contra o regime nazista alemão.

## O que eu aprendi...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Figura 07:** Situação de Aprendizagem 04 “Nazismo e Racismo” do *Caderno do Aluno* de História. 3ª série. Volume 1.

A seção “Ampliação dos Conhecimentos”, por exemplo, traz com proposta de aprendizagem um questionário, cujos exercícios possuem cunho, majoritariamente, conteudista e conceitual, a saber pelo que propõem:

1- Discuta com seu professor e colegas as peculiaridades da ideologia nazista, considerando as questões a seguir: a) Com base em seus conhecimentos e no texto de Hannah Arendt, apresentado abaixo, como poderia ser caracterizado o nacionalismo alemão anterior à Segunda Guerra Mundial. b) Como os nazistas encaravam a perspectiva de construção de um novo mundo, de renovação da Alemanha e do homem alemão? c) Quais os argumentos da defesa da superioridade do povo alemão? d) Defina o racismo xenofóbico nazista. e) Defina o antissemitismo. Lembre-se de que ele não esteve presente somente na Alemanha, que, aliás, historicamente, eram onde os judeus estavam mais adaptados e sentiam menos os efeitos do antissemitismo. 2- Enumere outras características do pensamento nazista, além dos itens já tratados no exercício anterior (nacionalismo, construção do novo mundo, superioridade do povo alemão, racismo e antissemitismo). 3- Reflita sobre a ideologia nazista e a violação dos direitos humanos. Quais características de podemos descrever acerca da atuação dos nazistas durante as décadas de 1930 e 1940?

Mesmo ante a sugestão destes exercícios, a SEE-SP não apresenta nesta Situação nenhuma fonte de informação que auxilie os alunos a executarem os exercícios propostos, pois citação textual de Hannah Arendt, disposta inicialmente na referida seção não cumpre esta tarefa. Por outro lado, o posicionamento deste excerto revela que a apresentação de diferentes concepções historiográficas não privilegia o alargamento da visão dos estudantes sobre a amplitude dos processos históricos, contradizendo assim os próprios desígnios curriculares da SEE-SP que, contraditoriamente, afirma que a matriz e os *Cadernos de História*

[...] não seguem uma única e determinada corrente historiográfica, o que se fez com o propósito de respeitar a diversidade de objetivos e compromissos que caracteriza os professores e pode ser conferido nos materiais didáticos derivados do currículo, sempre preocupados em alargar os horizontes das ações de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p.32)

Após proferirem estas palavras, os elaboradores do currículo de História citam Hobsbawm (Tabela 06) nos seguintes termos: “o historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico pode não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que ignorar um dos dois não irá muito longe” (São Paulo, 2010, p.32). Entretanto, tais proposições parecem não terem sido contempladas pela SEE-SP na referida Situação de Aprendizagem (Figura 07), pois, neste caso, o trabalho com

diferentes concepções historiográficas encontra-se desvinculado dos objetivos da própria Situação e, em um sentido mais amplo e preocupante, também das asserções de Hobsbawm.

Assim, resta aos professores de História da rede pública paulista buscar em outros materiais didáticos subsídios para o trabalho com excerto de Hannah Arendt e com a execução do restante das atividades da seção “Ampliação dos Conhecimentos” (Figura 07), sem contar as 07 páginas de exercícios remanescentes na Situação.

Esta tarefa, por sua vez, pode demandar mais tempo do que o previsto pela SEE-SP, bem como necessitar da tão criticada utilização da lousa, já que o livro didático disponível na escola pode não estar de acordo com as atividades dos *Cadernos*. A situação agrava-se para o ensino médio regular noturno, cujas aulas estão dispostas em menor quantidade e tempo, fato não considerado pelo currículo<sup>88</sup>. Além disso, a extensão da Situação de Aprendizagem (Figura 07) impressiona, contudo, a SEE-SP acredita que uma aula seria suficiente para desenvolvê-la (Tabela 07).

Frente ao exposto, parece ficar comprometido o desenvolvimento integral da matriz curricular divulgada pelo Estado, tornando-se compreensível e justificável o fato dos professores acharem o tempo sugerido insuficiente para o completo desenvolvimento das Situações de Aprendizagem. Ainda assim, o currículo e os *Cadernos* não sofreram ao longo do percurso alterações que solucionassem esta problemática, de tal forma que a questão coloca-se ainda hoje – quinto ano da reforma curricular – como um entrave à implementação. Além disso, Boim (2010, p.58) compreende o posicionamento da SEE-SP como um cerceamento à autonomia docente, concluindo:

Limita-se significativamente o planejamento elaborado pelo professor e o calendário da escola, há espaço unicamente para as propostas de trabalho orientadas pelos *Cadernos do Professor*. As aulas para cada bimestre seguidas sequencialmente restringem a autonomia do professor no desenvolvimento de atividades extracurriculares que atendam aos interesses da comunidade escolar.

Mais do que um cerceamento à liberdade de cátedra, a forma como são apresentadas as Situações de Aprendizagem de História não favorece, em termos de operacionalização, o que a própria SEE-SP preconiza: “[...] prática da problematização dos temas, conceitos e abordagens historiográfica, evitando posturas dogmáticas ou preconceituosas” (São Paulo, 2010, p.32). Utilizando-se das palavras da professora de História da escola A, “[...] dá

---

<sup>88</sup> Somente as classes de aceleração da EJA possuem *Cadernos* próprios, mais próximos de suas necessidades

impressão que é diferente, uma pessoa que é... fez a proposta e a outra que vai... que ficou responsável pra fazer as atividades.”

Ao lado deste, outro obstáculo que se coloca à implementação do currículo remete à questão da logística, mais especificamente ao atraso verificado na chegada dos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno* nas escolas. Tal problema foi referenciado por todos os sujeitos e, por meio de seus depoimentos, verificou-se que ele acompanha o processo de reforma curricular desde 2008. A professora coordenadora da escola A revelou:

Então, esse material a gente recebia em partes até o ano passado. Vamos dizer que 90% do material vinha através dos Correios, o restante, eu não sei o porquê, vinha por transportadora. Mas, eles nunca conseguiram mandar o material de uma maneira assim... Por exemplo, no início deste ano, nós tínhamos o material, só que depois, no terceiro e no quarto volumes, nós tivemos muitos problemas com a entrega de material, muitos... Assim, eu não sei se houve algum processo de licitação para a entrega desse material, mas chegava material de todas as formas, sabe? Aquele material que você está vendo ali, é um material que veio danificado. A secretária, na hora de dar baixa, constou no *site* que o material tinha chegado sujo, sem condições de uso. Aí, eles repuseram o material, só que de maneira atrasada. Houve ainda falta de material, então, por exemplo, eu tenho três sétimos anos, eu recebi material apenas para dois. Então, isso foi um outro transtorno muito grande, por que a Diretoria também não recebia, a reserva técnica da Diretoria, às vezes, era muito pequena. Então, isso obrigava a gente a fazer contato com várias escolas: “\_O que você tem sobrando aí?” Essa troca sempre houve. Então, isso foi um entrave sim, por que, além de tudo, o material não estava em mãos quando se precisava dele.

Semelhantemente, a professora coordenadora da escola B, quando questionada sobre o assunto, denunciou que o atraso na entrega dos *Cadernos* também acontecia em sua instituição. Para ela, “[...] mesmo em 2008, isso atrapalhou muito. Por quê? Porque não vinha *Caderninho*, vinha pela metade, faltava *Caderninho* e aí você trabalhava com trinta, precisava de sessenta... então era muito difícil.”

Em 2008, a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo foi responsável pela impressão e pelo acabamento do material, em 2010, isso ficou a cargo da *Esdeva Indústria Gráfica*,<sup>89</sup> empresa privada mineira (São Paulo, 2008; 2010). A confecção do material, feita sob a tutela do próprio Estado ou de empresas particulares, nunca sofreu alterações, já que, desde o início, o atraso na chegada dos apostilados desestimula o trabalho de implementação feito por

<sup>89</sup> Segundo informações recolhidas no site da própria empresa, seu parque gráfico é “[...] um dos mais bem equipados da América Latina, encontra-se em plena expansão, ocupando área construída de 24 mil metros, em Juiz de Fora, cidade-pólo da Zona da Mata mineira.” A mesma possui ainda “[...] um depósito de 12 mil metros quadrados voltado para armazenagem de papel e para a impressão do jornal *Tribuna de Minas*.” Disponível em: <<http://www.esdeva.com.br/esdeva/>>. Acesso em: 11/04/2012.

professores e alunos da rede, dificultando ainda mais a execução das atividades propostas pelos *Cadernos* no tempo previsto, levando, mais uma vez, ao descrédito as ações de reforma da SEE-SP.

Ao final deste capítulo não se pode dizer, entretanto, que as questões levantadas inicialmente – para subsidiar a análise dos fundamentos e métodos seguidos pelo currículo de História paulista – foram definitivamente ou totalmente respondidas, aliás, tais conceitos nem mesmo adéquam-se aos objetivos das tarefas de investigação científica no campo das humanidades. Por outro lado, elas podem ainda contribuir para que o debate sobre o objeto em questão seja ampliado. Abrem-se os caminhos para que outros estudos venham a identificar e analisar as concepções do currículo de História do *São Paulo faz escola*, corroborando para que a trajetória da disciplina de História escolar no Brasil seja mais uma vez descrita e problematizada.

## Considerações Finais

Em linhas finais, ratifica-se a aceitação do currículo proposto pelo programa educacional *São Paulo faz escola* em seu quinto ano de vigor, mais no que se refere às matrizes curriculares e menos que concerne aos materiais didáticos – *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*. Entretanto, de acordo com a consideração da existência de uma identidade escolar – institucional e cultural – esta “aceitação” não é compreendida como estanque e homogênea, ao contrário, ela também é conduzida pelo ritmo ditado pelos sujeitos escolares que agem por influência de suas experiências profissionais e pessoais, confirmando a existência de singularidades de atuação no processo de reforma, enfim, particularidades de aceitação.

Por intermédio da análise dos depoimentos sujeitos educacionais das escolas A e B, sobretudo PCs, notou-se que esta aceitação é acompanhada pela intenção de seguir as proposições curriculares da SEE-SP, mesmo diante de todas as dificuldades contextuais e infraestruturais apresentadas pelas instituições. Assim como os sujeitos da pesquisa, também o movimento sindical de professores e gestores, que em 2008, mostrou-se bastante empenhado em recusar a padronização, pareceu mais silenciado nos anos subsequentes. Ao longo de seu percurso, a uniformização dos currículos empreendida pelo Estado deixou de ser alvo de contraposições, sendo, inclusive, citada por alguns entrevistados como um ponto positivo da reforma curricular, fatos que corroboram para compreensão de que a referida aceitação, postas as singularidades contextuais, de fato, existe.

Entre outras razões, o debate referente à padronização curricular pode ter saído de cena também por que outras questões acabaram por desviar o interesse e a preocupação do professorado paulista entre os anos de 2008 a 2011. Assim como acontecera durante a reforma educativa promovida, nos anos de 1990, por Rose Neubauer – em que os ideias de participação social e de democratização dos currículos acabaram sendo abandonados em razão de outras questões colocadas pela SEE-SP na época – também nos tempos mais recentes, paulatinamente, a atenção da rede foi desviada para assuntos diversos relativos, sobretudo, à reorganização da carreira do magistério paulista, cujas ações incluíram, entre outras, a inserção de período probatório para os professores recém-concursados, a desarticulação do quadro em diferentes categorias de professores, a cessação de alguns direitos – como aos serviços do IAMSPE – aos professores temporários e, mais atualmente, a nova interpretação do artigo nº 78 do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, a qual prevê que os professores que gozam de aposentarias especiais passarão a repor, antes de se aposentarem, os dias gastos com licença saúde.

Convém salientar que esta aceitação parece não estar relacionada a qualquer desvio de direcionamento da SEE-SP para com as ações do *São Paulo faz escola*, já que, apesar das críticas recebidas, as matrizes curriculares e seus materiais didáticos nunca sofreram qualquer tipo de alteração que justificasse a mudança da postura inicial de recusa dos professores paulistas. Sabe-se ainda que, em 2008, estes não foram efetivamente chamados para participar da elaboração dos novos currículos, o que leva ao entendimento de que a terminologia utilizada pelo Estado deveria ser “guia curricular” em vez de “proposta curricular”, pois esta sugere participação e debate, ações que, por sua vez, não contempladas. Ademais, no caso de Assis, em cinco anos, os sujeitos educacionais foram chamados a receber orientação técnica/pedagógica apenas uma vez, evidenciando, finalmente, a não preocupação da Secretaria em tornar democrático o processo de reforma educacional.

Conforme observado neste trabalho, há de considerar que esta aceitação pode também estar relacionada aos mecanismos de controle e avaliação deliberados conjuntamente à padronização dos currículos na rede pública de ensino, pois a inserção de uma política de bonificação por desempenho gerou a “auto-monitorização” (Ball, 2002), cuja principal característica é a extensão do controle aos agentes que passam a fiscalizar a si mesmos e a seus pares, por exemplo, durante o processo de implantação das intencionalidades curriculares do *São Paulo faz escola*. Nesse sentido, é necessário lembrar que o trabalho “mal” desempenhado por um profissional pode representar perda financeira para toda a instituição.

Dentro da conjuntura neoliberal contemporânea, o *São Paulo faz escola* mais que uma padronização curricular também visava à dinamização das relações econômicas e à contenção do financiamento educacional, o que foi efetivado, entre outros aspectos, mediante severo controle sobre as ações dos sujeitos educacionais, dos quais passou a ser exigido um trabalho excessivamente performático que não considera as particularidades vivenciadas nas mais de cinco mil escolas da rede. Quando as metas não são alcançadas, escolas e sujeitos acabam responsabilizados por seus insucessos, o que gera mal-estar para a comunidade escolar e, em um sentido mais amplo, corrobora com o processo de depreciação e proletarização do ofício docente.

Entretanto, mesmo em face ao severo controle, à meritocracia e à própria aceitação das matrizes, quando a investigação direcionou-se para o cotidiano escolar – com objetivo de verificar como e em que medida as proposições curriculares da SEE-SP foram, ou não, postas em prática pelas escolas A e B –, percebeu-se que algo, ao mesmo tempo novo e antigo, insurgia e era facilmente identificável na voz e nas ações de professores e gestores. Tratava-se da cultura escolar que, mais uma vez, gerava seus “produtos”, cuja existência é consubstanciada nesta pesquisa pela maneira individual e autêntica que cada instituição e cada docente escolheu para trabalhar com a nova matriz e com seus *Cadernos*, mesmo que isso significasse sua não utilização, seu desuso.

De acordo com este encaminhamento, são, finalmente, questionadas as conclusões a que chegam determinados trabalhos de cunho científico que preconizam que a divulgação de uma matriz curricular por parte do poder público educacional necessariamente deve ser compreendida como uma medida de cerceamento do trabalho docente. Tal forma de compreender a implementação de reformas no sistema educacional, sejam elas de procedência curricular ou não, desconsidera a atuação prática dos sujeitos que, guiados por influências próprias e/ou comuns ao grupo escolar, fazem a implementação – de um currículo, por exemplo – de maneira autêntica e singular.

Boim (2010, p.121), em análise ao processo de implantação do novo currículo paulista, corrobora com esta percepção, pois ainda frente à conclusão de que “a proposta curricular apresentada pela SEE-SP em 2008 e consolidada como currículo oficial no ano de 2009 não deve ser encarada como uma proposta e sim como um pacote educacional”, considera:

O fato de a disciplina estar ali consolidada como vulgata não assegura por si só que ela seja ministrada tal qual se imaginou nas várias instâncias de

definição da disciplina. O que o professor e o aluno fazem em sala de aula, por sinal, é um desses momentos obscuros que requer elucidação se se pretender avançar para além da investigação da disciplina em funcionamento. (*Idem*, *Ibidem*, 2010)

Vista a aula como um “momento obscuro” da implementação, sinaliza-se com a perspectiva de que diferentes escolas fazem leituras distintas das proposições do poder público educacional, o que leva à percepção de que, mesmo em face à publicação de matrizes curriculares e materiais didáticos para toda uma rede de ensino, é preciso maior cautela para utilização de termos tais como “engessamento”, “padronização” ou “uniformização” curricular e pedagógica.

Sem as devidas ressalvas, o emprego de tais conceitos pode levar os leitores mesmo avisados a compreenderem a escola e as disciplinas como espaços de reprodução de conhecimento e de mera vulgarização das Ciências de referência, em outras palavras, de inércia, de continuidades e de permanências, o que impede a condução de mudanças na conjuntura externa – social, política, econômica e cultural. Ao contrário desta perspectiva, compreende-se a instituição escolar e os campos disciplinares como detentores de inúmeras possibilidades de transformação contextual, já que criam seus “produtos” e seus saberes, sendo, por isso, capazes de lidar com as diretrizes do poder público educacional de maneiras distintas, tal como lhes convêm.

Para que se promova a qualidade e a supressão da crise pela qual passa a Educação paulista – e nacional como um todo – a melhor solução não está, como já discutido, na instalação de políticas controle do trabalho docente ou na proliferação dos exames em larga escala, tampouco na meritocracia, ações que, por outro lado e de maneira geral, não levam em conta e não propõem soluções para os problemas conjunturais específicos de cada unidade de ensino, os quais, sem dúvida alguma, configuram-se como influências para o processo de ensino-aprendizagem.

Em sentido contrário, as ações educacionais deveriam endereçar-se para o cotidiano escolar, mais especificamente para as salas de aula, local onde, finalmente, se observam os destinos tomados pelas políticas públicas (Faria Filho. et al., 2004). Se desde o princípio, os projetos de reforma contassem com a participação daqueles os colocam em prática – professores e gestores – estariam findos no processo de implantação sentimentos que se relacionam a descrédito, estranhamento, imposição e recusa, tão comuns processos reformistas feitos de cima para baixo, sem que a voz dos sujeitos seja considerada.

Como sugere Forquin (1993), para combater a crise, é necessário que as propostas curriculares, não somente a de História, contemplem de maneira “universal” tanto as demandas de formação humanitária, social e local, quanto a transmissão de saberes para a resolução das incógnitas contemporâneas, fazendo desaparecer o que se denomina “estrangeiros” e “desenraizados” sociais, concebidos em processos de ensino-aprendizagem que contemplam apenas aspectos da cultura dos grupos dominantes. Tais proposições, entretanto, parecem não terem sido privilegiadas na reforma curricular empreendida pelo Estado de São Paulo, tanto no que se refere à elaboração/construção das matrizes e *Cadernos* quanto no que concerne à forma de implementá-los na rede.

Contudo, as consequências das atuais decisões da SEE-SP na qualidade educacional paulista não poderão ser aqui enumeradas, já que a reforma continua em tramitação e passa por constantes alterações, mesmo após a alternância de três secretários educacionais. Identificar e analisar com mais profundidade as implicações geradas pelo *São Paulo faz escola* para a educação e para o ensino de História requer a viabilização de pesquisas como esta, que tentou contribuir, traçando alguns encaminhamentos, para que as reflexões sobre o objeto em questão pudessem ser ampliadas.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCORUT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

APPLE, Michael W. Controlando o trabalho dos professores: classe e gênero. In: APPLE, Michael W. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.

ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da Progressão Continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARRUDA, José Jobson. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. São Paulo: Ática, 1995

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas e globais e relações políticas locais e Educação. *Currículo sem fronteiras*, Londres, v. 01, n. 02, p. 99-116, jul./dez., 2001.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v. 15, n. 02, p. 03-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BIANCHETTI, Roberto G., *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 56)

BITTENCORUT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de.; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOIM, Thiago Figueira. *O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Tradução Ana Rabaça. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1983.

BUENO, Maria Sylvia. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 109, p. 07-23, mar., 2000a.

\_\_\_\_\_. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. Campinas: Papirus, 2000b.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

CARCANHOLO, Marcelo. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel; CARCANHOLO, Reinaldo; CARACANHOLO, Marcelo. *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3.ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 65, São Paulo: Cortez, 2002.

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111, 1991.

\_\_\_\_\_. *Et Il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits français: histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot, 1977.

CIAMPI, Helenice. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 52, p. 361-382, 2009.

CORDEIRO, Jaime Francisco. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Coleção Pedagogia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

COSTA, José Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. 3.ed. Porto: ASA, 2003.

DOMINGUES, José; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 63-79, 2000.

FAGNANI, Eduardo. Política Social e pactos conservadores no Brasil: 1964-1992. *Cadernos Fundap*, p.59-102, set./dez., 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 139-159, jan./jul., 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. et al. *O minidicionário da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 75-102, dez., 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, p. 299-325. Campinas: set. 2002.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, n.295, p.7-37, 1991.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

FRANCO, Maria Laura. *Análise do conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Unesp, 2004.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p. 65-110, 1990.

HILSDORF, Maria Lúcia. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 01, p. 09-43, jan./jun., 2001.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOUZANO, Paula. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, Rio de Janeiro, Departamento de Historia - UFF, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun., 2006.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. Campinas, *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 67-87, mar., 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação. (Mestrado em Educação: Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p.39-60, 1998.

MORAES, Reginaldo Carmello. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do estado Nacional?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 309-333, mai./ago., 2004.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações no sistemas educativos?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 01, p.131-145, jan./jun., 1999.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 06, n. 11, p. 99-116, set. 1985, fev., 1986.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C. (Org.). *Descentralização da Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genebra: Droz, 1984.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 02, p. 285-300, mai./ago., 2009.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. et al. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUSA, Sandra M. Záquia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação nos currículos. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 119, p.175-190, jul., 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VINCENT, G. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (e Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

\_\_\_\_\_; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, 2001.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28. p. 24-36, jan./ abr., 2005a.

\_\_\_\_\_. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out., 2005b.

### **Publicações Oficiais:**

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *São Paulo, uma nova agenda para a Educação Pública*. São Paulo: SEE, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria. Da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*, São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Ensino médio: matriz curricular*. São Paulo: SEE, 2011.

# Anexos

## Anexo 01: Roteiro de Entrevista para professores de História

### APRESENTAÇÃO:

- 1º: Agradecer a participação do professor
- 2º: A importância de sua experiência prática para esta pesquisa
- 3º: Participação voluntária e autorização da escola para esta pesquisa
- 4º: Perguntas e abstenções a qualquer momento
- 5º: Acesso à entrevista e a dissertação
- 6º: Sinta-se à vontade para pensar, falar ou silenciar
- 7º: Imparcialidade da pesquisa
- 8º: Ocultação completa dos dados da escola e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa
- 9º: Minha apresentação e da pesquisa

### PROFISSÃO:

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação, seu tempo de magistério. Um pequeno histórico de seu percurso profissional.
2. Fale sobre sua concepção de educação e sobre o papel do Ensino de História na vida do educando:

### ESCOLA:

1. Em quantas e quais escolas você está trabalhando neste ano? Qual sua carga horária?
2. Qual seu regime de trabalho (Efetivo/ACT) e há quantos anos você leciona nesta unidade de ensino?
3. Fale um pouco sobre a realidade escolar que você observa nesta instituição de ensino. (Você é professor do Ensino Médio? Período noturno e/ou matutino?)

### NOVA PROPOSTA CURRICULAR:

#### (Materialidade)

1. Como é composto o material de História do Currículo Oficial do Estado de São Paulo? (O caderno do aluno está de acordo com aquilo que é proposto no caderno do professor também?)
2. Você utiliza exclusivamente os cadernos deste material ou inclui outros materiais didáticos em seu trabalho?
3. Há obrigatoriedade do uso desse material? Relate:
4. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na escola que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo? Você os utiliza?
5. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na Diretoria de Ensino de Assis que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo? Você os utiliza?

#### (Orientação Pedagógica)

6. Você já lecionava nesta unidade de ensino em 2008, (ano da implementação do novo projeto pedagógico)?
7. Como foi o processo de implementação da Nova Proposta Curricular de História nesta escola?

8. Quais orientações pedagógicas e técnicas você obteve no momento desta implementação?
9. Mais especificamente em 2011, você continua recebendo orientações que subsidiem seu trabalho com este novo currículo? De que maneira e de quais instâncias elas provêm?
10. Houve, segundo sua percepção, algum tipo de mudança no material ou nas orientações pedagógicas desde sua implementação em 2008?

**(Prática e Cultura Escolar)**

11. Quais influências a Nova Proposta Curricular de História imprimiu em seu trabalho? Houve algum tipo de mudança em sua atuação profissional?
12. Em sentido contrário, sua experiência profissional e sua formação docente influenciaram sua forma de utilização deste material? De que maneira?
13. É possível que você utilize este material de maneira distinta em diferentes escolas? Como?

**ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO:**

1. Segundo sua opinião, indique um ponto positivo e uma dificuldade no trabalho com este material na disciplina de História para o Ensino Médio:
2. “Preparação para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos e para a formação do cidadão” são as propostas da SEE para o educando concluinte do Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira. Segundo sua percepção, ao trabalhar com este currículo, é possível que estes educandos tenham esses acessos?
3. O que você compreende por “qualidade de ensino” e de que maneira a Nova Proposta contribui para o avanço dessa qualidade no ensino de História em nível Médio?

**SARESP:**

1. Você acredita que as avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp estão de acordo com o que é proposto por este currículo?
2. Como a escola lida com índices de desempenho obtidos nas avaliações do Saresp? (Em termos mais subjetivos, de sentimento, alguma coisa vem junto com essas avaliações e depois com a chegada desses índices?)
3. Os índices de rendimento do Saresp influenciam sua prática profissional?
4. Em sua opinião, o que pode justificar um “maior” e um “menor” rendimento desta escola no Saresp em relação à disciplina de História no Ensino Médio em 2009 (ano em que a disciplina de História foi avaliada neste sistema)?

Você gostaria de fazer mais alguma colocação?

## **Anexo 02: Roteiro de Entrevista para Professores Coordenadores – PC**

### **APRESENTAÇÃO:**

- 1º: Agradecer a participação do PC
- 2º: A importância de sua experiência prática para esta pesquisa
- 3º: Participação voluntária e autorização da escola para esta pesquisa
- 4º: Perguntas e abstenções a qualquer momento
- 5º: Acesso à entrevista e a dissertação
- 6º: Sinta-se à vontade para pensar, falar ou silenciar
- 7º: Imparcialidade da pesquisa
- 8º: Ocultação completa dos dados da escola e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa
- 9º: Minha apresentação e da pesquisa

### **PROFISSÃO:**

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação, seu tempo de magistério. Um pequeno histórico de seu percurso profissional, até a ocupação desta função de PC.
2. Fale sobre sua concepção de educação.
3. Fale sobre o papel do PC nas escolas públicas paulistas atualmente:

### **ESCOLA:**

1. Fale sobre a realidade que você observa nesta instituição de ensino, em termos de clientela, de características próprias de cada instituição, de cultura da escola.

### **NOVA PROPOSTA CURRICULAR:**

#### **(Materialidade)**

1. Como é composto o material do Currículo Oficial do Estado de São Paulo?
2. Como funciona o sistema de distribuição desses materiais (cadernos de professores, alunos e gestores) nas escolas de Assis?
3. Há obrigatoriedade do uso desse material? Relate:
4. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na escola que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo?
5. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na Diretoria de Ensino de Assis que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo?
6. Em termos mais específicos, como é composto o Caderno do Gestor?
7. Houve, segundo sua percepção, algum tipo de mudança no material ou nas orientações pedagógicas desde sua implementação em 2008?

#### **(Trabalho de Gestão)**

8. Segundo as proposições dos materiais do Caderno do Gestor, como deve ser a atuação do PC nas escolas? (Em termos de gestão, qual proposta de trabalho este material traz na implementação do novo currículo nas escolas públicas paulistas?)
9. No universo da Coordenação, indique um ponto positivo e um negativo no trabalho com este material.
10. Como funciona o trabalho do PC nas escolas em relação às diferentes disciplinas que compõe o atual currículo?
11. Há alguma especificidade no trabalho com os professores e História?
12. Há alguma especificidade no trabalho com os diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio)?

13. Você utiliza exclusivamente os Cadernos do Gestor ou inclui outros materiais em seu trabalho de coordenação pedagógica?

**(Orientações para o Trabalho)**

14. Você já trabalhava nesta unidade em 2008 (ano da implementação do novo projeto pedagógico)? Ocupava a função de PC?

15. Como você se recorda do processo de implementação da Nova Proposta Curricular nesta Unidade Escolar em 2008? Que papel coube ao PC nesta tarefa?

16. Quais orientações (pedagógicas e técnicas) você obteve no momento desta implementação? De quais instâncias elas eram provenientes?

17. Mais especificamente em 2011, você continua recebendo orientações (pedagógicas e técnicas) que subsidiem seu trabalho com este material? De que maneira elas chegam?

**(Prática e Cultura Escolar)**

18. Quais influências a Nova Proposta Curricular de História imprimiu em seu trabalho? Houve algum tipo de mudança em sua atuação profissional?

19. Em sentido contrário, sua experiência profissional e sua formação influenciaram sua forma de utilização deste material? De que maneira?

20. Em sua opinião, o material atende ou não às necessidades desta unidade de ensino (A ou B)? Relate:

21. O que você compreende por “qualidade de ensino”? Em sua opinião, a Nova Proposta Curricular contribui para avanço dessa qualidade na escola (A ou B)? De que maneira?

22. “Preparação para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos e para a formação do cidadão” são as propostas da SEE para o educando concluinte do Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira. Segundo sua percepção, ao trabalhar com este currículo, é possível que estes educandos tenham esses acessos?

**SARESP**

1. Você acredita que as avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp estão de acordo com o que é proposto por este currículo?

2. Como a escola lida com índices de desempenho obtidos nas avaliações do Saresp?

3. Em termos mais subjetivos, de sentimento, alguma coisa vem junto com essas avaliações e depois com a chegada desses índices?

4. Os índices de rendimento do Saresp influenciam sua prática profissional?

5. Em sua opinião, o que pode justificar um “maior” e um “menor” rendimento desta escola (A ou B) no Saresp em relação à disciplina de História no Ensino Médio em 2009 (ano em que a disciplina de História foi avaliada neste sistema)?

Você gostaria de fazer mais alguma colocação?

### **Anexo 03: Roteiro de Entrevista para Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica - PCOP**

#### **APRESENTAÇÃO:**

- 1º: Agradecer a participação do PCOP
- 2º: A importância de sua experiência prática para esta pesquisa
- 3º: Participação voluntária e autorização da escola para esta pesquisa
- 4º: Perguntas e abstenções a qualquer momento
- 5º: Acesso à entrevista e a dissertação
- 6º: Sinta-se à vontade para pensar, falar ou silenciar
- 7º: Imparcialidade da pesquisa
- 8º: Ocultação completa dos dados da escola e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa
- 9º: Minha apresentação e da pesquisa

#### **PROFISSÃO:**

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação, seu tempo de magistério. Um pequeno histórico de seu percurso profissional, até a ocupação desta função de PCOP.
2. Fale sobre sua concepção de educação.
3. Fale sobre o papel do PCOP nas Diretorias de Ensino regionais.

#### **ESCOLA:**

1. Fale sobre a realidade das escolas estaduais de Assis, em termos de clientela, de características próprias de cada instituição, de cultura da escola.

#### **NOVA PROPOSTA CURRICULAR:**

##### **(Materialidade)**

1. Como é composto o material do Currículo Oficial do Estado de São Paulo?
2. Como funciona o sistema de distribuição desses materiais (cadernos de professores, alunos e gestores) nas escolas de Assis?
3. Há obrigatoriedade do uso desse material? Relate:
4. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na escola que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo?
5. Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na Diretoria de Ensino de Assis que subsidiam o trabalho proposto pelo novo currículo?
6. Em termos mais específicos, como é composto o Caderno do Gestor?
7. De acordo com a Secretaria da Educação, composição deste material curricular se deu por meio de iniciativas de acúmulo e consideração dos conhecimentos já existentes na rede estadual de ensino. Segundo sua recordação, como foi esse processo?
8. Houve, segundo sua percepção, algum tipo de mudança no material ou nas orientações pedagógicas desde sua implementação em 2008?

##### **(Trabalho de Gestão)**

9. Segundo as proposições dos materiais do Caderno do Gestor, como deve ser a atuação do PCOP nas escolas?(Em termos de gestão, qual proposta de trabalho este material traz na implementação do novo currículo nas escolas públicas paulistas?)
10. No universo da Coordenação das Oficinas Pedagógicas, indique um ponto positivo e um negativo no trabalho com este material.

Há alguma especificidade no trabalho com os diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio)?

**11.** Você utiliza exclusivamente os Cadernos do Gestor ou inclui outros materiais em seu trabalho de coordenação das oficinas pedagógicas?

**(Orientação Pedagógica)**

**12.** Em 2008, você já ocupava esta função de PCOP na Diretoria de Ensino?

**13.** Como foi o processo de implementação da Nova Proposta Curricular nesta Diretoria? Que papel coube ao PCOP nesta tarefa?

**14.** Quais orientações (pedagógicas e técnicas) você obteve no momento desta implementação? De quais instâncias elas eram provenientes?

**15.** Mais especificamente em 2011, você continua recebendo orientações (pedagógicas e técnicas) que subsidiem seu trabalho com este material? De que maneira elas chegam até você?

**(Prática e Cultura Escolar)**

**16.** Quais influências a Nova Proposta Curricular de História imprimiu em seu trabalho? Houve algum tipo de mudança em sua atuação profissional?

**17.** Em sentido contrário, sua experiência profissional e sua formação influenciaram sua forma de utilização deste material? De que maneira?

**18.** Em sua opinião, o material de História para o Ensino Médio atende ou não às necessidades das escolas estaduais do município de Assis? Relate:

**19.** O que você compreende por “qualidade de ensino”? Em sua opinião, a Nova Proposta Curricular contribui para avanço dessa qualidade nas escolas deste município? De que maneira?

**20.** “Preparação para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos e para a formação do cidadão” são as propostas da SEE para o educando concluinte do Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira. Segundo sua percepção, ao trabalhar o currículo de História, é possível que estes educandos tenham esses acessos?

**SARESP**

**1.** Você acredita que as avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp estão de acordo com o que é proposto por este currículo?

**2.** Como os PCOPs lidam com estes índices de desempenho obtidos nas avaliações do Saresp?

**3.** Em termos mais subjetivos, de sentimento, alguma coisa vem junto com essas avaliações e depois com a chegada desses índices?

**4.** Os índices de rendimento do Saresp influenciam sua prática profissional?

**5.** Em sua opinião, o que pode justificar um “maior” e um “menor” rendimento de uma escola do município de Assis em relação à disciplina de História no Ensino Médio em 2009 (ano em que a disciplina de História foi avaliada neste sistema)?

Você gostaria de fazer mais alguma colocação?