



ÊMERSON FRANCISCO DE SOUZA

**O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO PARA
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ANÁLISE, COMPREENSÃO E CRÍTICA
DOS PROFESSORES.**

SÃO PAULO

2016

ÉMERSON FRANCISCO DE SOUZA

**O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO PARA
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ANÁLISE, COMPREENSÃO E CRÍTICA
DOS PROFESSORES.**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho - UNINOVE,
como requisito parcial para a obtenção do
título de mestre em Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Celso do Prado
Ferraz de Carvalho.**

SÃO PAULO

2016

Souza, Émerson Francisco.

O currículo da rede estadual paulista de ensino para a disciplina de história: análise, compreensão e crítica dos professores./ Émerson Francisco de Souza. 2016.

122 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz Carvalho.

1. São Paulo. 2. Educação básica. 3. Currículo oficial. 4. Professores. 5. História.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz.

II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CELSO DO PRADO FERRAZ CARVALHO – UNINOVE

PROF. DR. CARLOS BAUER DE SOUZA – UNINOVE

PROF.^a DR.^a MARIA HELOISA AGUIAR SILVA - UNICID

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente aos meus pais, Edmilson Souza e Maria do Amparo. À minhas avós, Maria Francisca e Antonia. Ao meu avô João, *in memoriam*, por demonstrar na prática e no exemplo o que é ser um intelectual orgânico.

Agradeço a minha querida esposa e companheira Fabricia, por poder com ela dividir minhas angústias da vida e meus pensamentos, e pelos cafezinhos feitos durante a madrugada para me manter acordado para conclusão deste trabalho.

Ao Francisco, por mostrar que a vida, que vale a pena, está nos mínimos detalhes, nas pequenas alegrias e no sorriso de uma criança!

Também estendo meus agradecimentos ao meu professor orientador Celso Carvalho, de forma mais que especial, pelas orientações pontuais de forma sutil e, principalmente, quando se mostrou mais severo, pois sabia que buscava meu crescimento intelectual e pessoal, e pela paciência em entender minhas limitações e por nunca me deixar desistir. Obrigado, professor, por tudo!

De forma especial, gostaria de agradecer aos professores Carlos Bauer e Miguel Russo, pela forma e gentileza com que receberam este palmeirense no seu “bando de loucos”! Obrigado!

Agradeço algumas pessoas especiais que contribuíram para a formação de meu caráter: meus irmãos Jeferson e Anderson, minha Tia Nega e seu companheiro Gilberto, meu tio Cido e Bina. Ao meu companheiro de tantas batalhas, primo Robson, meu irmão branco. E ao meu grande amigo, conselheiro não só nas horas de cerveja, mas conselheiro da vida, Sivaldo.

Agradeço à Uninove – Universidade Nove de Julho, pela oportunidade, e a todo seu corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação; aos companheiros alunos de jornada, mais especialmente ao companheiro Cássio Diniz, pela paciência em me ouvir, na minha inexperiência em relação ao debate educacional, e pelas orientações em relação ao caminho do Mestrado e às leituras marxistas. Não poderia deixar de agradecer ao meu companheiro de debate sobre questões da Educação, Renato de Sá, pelos conselhos, por me compreender nos momentos mais estressantes, e por me acalmar e sempre ter uma palavra amiga e de conforto para dar nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Acima de tudo, gostaria de agradecer aos meus alunos, que desde que comecei essa jornada, estão comigo! Pela paciência e compreensão, quando percebiam que eu lia os textos do Mestrado enquanto eles elaboravam seus exercícios em sala de aula, pois sabiam que aquilo era importante. E por compreenderem minhas limitações durante as aulas, após noites sem dormir trabalhando no desenvolvimento da minha

pesquisa. Muito obrigado, queridos alunos! São vocês a minha inspiração para o sonho de construção de uma educação de qualidade, uma educação emancipadora e revolucionária.

Este não é um conto de aventuras nem tampouco alguma espécie de “relato cínico”, pelo menos, não foi escrito para ser assim. É apenas um pedaço de duas vidas que correram paralelas por algum tempo, com aspirações em comum e com sonhos parecidos.

Ernesto Che Guevara

O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ANÁLISE, COMPREENSÃO E CRÍTICA DOS PROFESSORES.

RESUMO: O governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, apresentou e implementou, no ano de 2008, uma nova proposta curricular para todas as escolas da rede pública estadual de ensino. Em 2010, essa proposta curricular se tornou o currículo oficial. O objeto de estudo dessa pesquisa é o currículo proposto para a disciplina de história. Nossa preocupação central é procurar compreender a forma como os professores dessa disciplina que trabalham na rede estadual de ensino compreendem, analisam e incorporam em seu cotidiano e prática escolar, os objetivos, os procedimentos, as concepções de educação e as diretrizes presentes no currículo oficial. As fontes de pesquisa se constituem dos documentos oficiais que subsidiam a proposta, como o documento base, o caderno do professor e o caderno do aluno, do marco regulatório produzido pela SEE-SP e um conjunto de quatro entrevistas, feitas com professores da disciplina de história. As entrevistas discorrem sobre a formação dos docentes, a compreensão que possuem sobre o debate curricular, a análise que fazem do processo de implementação e como, em seu trabalho cotidiano na escola, as propostas presentes no currículo foram incorporadas. Nesse processo, o texto apresenta inicialmente diferentes concepções de currículo, que informam o debate atual, na perspectiva de mostrar proximidades e distanciamentos com o currículo oficial. Na sequência, apresenta o currículo oficial, seus fundamentos, diretrizes e eixos estruturantes. Ao final, apresenta a fala dos professores de história, especificamente sobre a relação entre sua formação e compreensão dos processos curriculares, a leitura que fazem do currículo oficial, as críticas que manifestam, as experiências que constroem ao lidar cotidianamente com o currículo. Diante dos achados dessa pesquisa, é possível afirmar que há pouca compreensão entre os professores do debate curricular, que a resistência ou adesão que manifestam em relação ao currículo oficial é orientada por uma concepção de educação, que eles entendem como crítica e contestadora do discurso oficial. As práticas que relatam mostram que se criticam os objetivos do currículo, especificamente sua imposição e vinculação com a pedagogia das competências, defendem a necessidade de que o currículo seja padronizado em toda rede, que incorporam os conteúdos propostos, embora façam ressalvas à forma de distribuição e organização.

Palavras chave: São Paulo, educação básica, currículo oficial, professores, história.

SÃO PAULO STATE SCHOOLS CURRICULUM FOR HISTORY: TEACHERS ANALYSIS, UNDERSTANDING AND CRITICISM

ABSTRACT: The state government of São Paulo, through the State Secretary of Education, presented and implemented, in 2008, a new curriculum proposal for all schools in the state public school system. In 2010, this curriculum proposal became the official curriculum. This research object of study is the proposed curriculum for the subject of history. Our main concern is to try to understand how history teachers that work in state schools understand, analyze and incorporate the official curriculum objectives, and procedures, and educational concepts, and guidelines into their routine and school practice. Research sources are constituted of official documents that support the proposal such as the base document, the teacher's notebook and student's notebook, the regulatory framework produced by SEE-SP and a set of four interviews with history teachers. Interviews approach teachers' educational background, their understanding of the curriculum debate, their analysis of the implementation process and how the proposals present in the curriculum have been incorporated in their daily work at school. In this process, the text initially presents different curriculum theories that inform the current debate to show the approximations and distances with the official curriculum. Following, it presents the official curriculum, its foundations, guidelines and structural axes. At the end, it presents history teachers speeches, specifically relating their training to their understanding of curriculum processes, their reading of the official curriculum, the criticism that manifest, the experiences built daily to deal with the curriculum. In the face of the findings in this research, it is clear that there is little understanding of the curricular debate among teachers and that resistance or acceptance they manifest in relation to the official curriculum is guided by a conception of education that they understand to be critical and disruptive of the official discourse. The practices that they report show critics to the curriculum objectives, specifically to its imposition and linking with the pedagogy of competencies. Teachers defend the need for the curriculum to be standardized across the school network. They incorporate the proposed content, although making remarks to the form of distribution and organization.

Keywords: São Paulo, Basic Education, Official Curriculum, Teachers, History.

EL CURRÍCULO DE LA RED DE ENSEÑANZA DEL ESTADO PAULISTA PARA LA DISCIPLINA DE HISTORIA: ANÁLISIS, COMPRENSIÓN Y CRÍTICA DE LOS MAESTROS.

Resumen: El gobierno del estado de São Paulo, por intermedio de la Secretaria del Estado de Educación, he presentado y puesto en práctica, en el año 2008, una nueva propuesta de plan de estudios para todas las escuelas del sistema de educación pública del estado. En 2010, esta propuesta curricular se convirtió en el currículo oficial. El objeto de estudio de esta investigación es el currículo propuesto para la disciplina de la historia. Nuestra principal preocupación es tratar de comprender cómo los profesores de esta disciplina que trabajan en las escuelas de la red estadual de enseñanza entienden, analizan e incorporan en su cotidiano y en la práctica escolar, los objetivos, procedimientos, conceptos y directrices educativas presentes en el currículo oficial. Las fuentes de investigación constituyense de documentos oficiales que apoyan la propuesta como el documento base, el cuaderno del profesor y cuaderno de estudiante, el marco normativo producido por la SEE-SP y un conjunto de cuatro entrevistas con maestros de historia. Las entrevistas discuten acerca de la formación de los maestros, el entendimiento que tienen sobre el debate curricular, el análisis que hacen del proceso de implementación y cómo, en su trabajo diario en la escuela, se han incorporado las propuestas presentes en currículo. En este proceso, el texto presenta inicialmente diferentes conceptos de currículo que informan el debate actual con el fin de mostrar las proximidades y las distancias con el currículo oficial. A continuación, se presenta el currículo oficial, sus fundamentos, directrices y líneas de construcción. Al final, se presenta el discurso de los profesores de historia, específicamente cerca de la relación entre su formación y la comprensión del proceso curricular, la lectura que hacen del currículo oficial, la crítica que manifiestan, las experiencias que se controlan en el trato diario del plan de estudios. A la vista de los resultados de esta investigación, es posible afirmar que hay poca comprensión entre el profesorado del debate curricular, que la resistencia o la adhesión que manifiestan en relación al currículo oficial es guiada por una concepción de educación que los maestros entienden cómo crítica y contestadora del discurso oficial. Las prácticas que relatan muestran que se critican los objetivos del currículo, específicamente su imposición y vinculación con la pedagogía de las competencias, afirman la necesidad de que el currículo sea estandarizado en toda la red, que incorporan los contenidos propuestos, pero hacen críticas a la forma de distribución y organización.

Palabras clave: São Paulo, Educación Básica, Currículo oficial, maestros, historia.

LISTA DE SIGLAS

APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

ATP – Assistente Técnico-Pedagógico

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CE – Conselho de Escola

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa para a Educação, Cultura e Ação Comunitária

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPP – Centro do Professorado Paulista

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PC – Professor Coordenador

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCOP – Professor Coordenador

PG – Plano de Gestão

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Proposta Pedagógica

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PUC – Pontifícia universidade católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação básica

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.....	19
1.1 – Algumas questões acerca do pensamento educacional contemporâneo	20
1.2–Concepções de currículo e o debate contemporâneo.....	25
CAPÍTULO 2 - A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	38
2.1 – Os fundamentos da proposta curricular paulista.....	40
2.2 - As ciências humanas no contexto da proposta curricular	51
2.3 - A proposta curricular para a disciplina de História.....	54
CAPÍTULO 3 - A FALA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	61
3.1. Os professores entrevistados	62
3.2. A compreensão dos professores sobre o debate curricular.....	63
3.3. O currículo e as práticas escolares dos professores.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERENCIAS	79
ANEXO II - ROTEIRO GERAL DAS ENTREVISTAS.....	82
ANEXO II – A FALA DOS PROFESSORES.....	105

INTRODUÇÃO

O debate e a pesquisa acerca do currículo escolar têm sido objeto de interesse de vários pesquisadores. De modo geral, podemos citar Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro, Elizabeth Macedo, entre outros. Em essência, buscam compreender os diferentes aspectos que permeiam esse debate: sociais, políticos e ideológicos. A dimensão desse debate extrapola os limites deste trabalho, que surge de minha intenção de estudar e procurar compreender os processos de implementação curricular, no âmbito de determinada política educacional, aquela que tem sido posta em prática no Estado de São Paulo.

Minha preocupação com essa temática deriva de minha condição de professor da rede estadual de ensino de São Paulo e surgiu durante minhas aulas, como professor de História dessa rede, e de discussões fomentadas no curso *Fundamentos de uma educação para o pensar* (PUC-SP, 2011-2012). Durante essa trajetória, tive contato com a leitura de textos de pensadores críticos e diferentes abordagens sobre política, educação e, principalmente, currículo. Pude diagnosticar que os três conceitos (educação, política e currículo) estão intimamente ligados, que formam uma estreita relação de interdependência, pois as propostas curriculares têm importância crucial no desenvolvimento das atividades escolares. Por isso, entendo que é o currículo que orienta as práticas dos professores, gestores, e, sobretudo, os conteúdos que serão transmitidos aos alunos.

A definição do que pesquisar, está assim, diretamente associada à minha trajetória de vida. Terminei a educação básica, o ensino fundamental II e o ensino médio, no período 2000-2007, estudando em uma escola da rede paulista estadual de ensino, a Escola Estadual Dr. Reinaldo Ferreira do Nascimento e, desde 2009, trabalho como professor de História nessa rede. Como professor, percebo que as propostas curriculares oficiais orientam as atividades dos professores ao ministrarem suas aulas. No entanto, na maioria das vezes, os docentes possuem pouca visão crítica sobre o currículo oficial, que orienta e define o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Assim, entendo o currículo como um dos elementos essenciais no debate sobre educação, que é necessário ser estudado e que devemos levar em consideração os componentes políticos, econômicos e sociais que orientam e definem sua concepção, objetivos e diretrizes.

Essa pesquisa é resultado do interesse em pesquisar o currículo oficial paulista a partir de uma dupla perspectiva: qual a compreensão que professores de História da rede estadual de ensino de São Paulo possuem do currículo oficial, implementado a partir de 2008? Quais as implicações, na prática docente, produzidas pelo currículo oficial?

Meu interesse particular é estudar o currículo e os professores de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que atuam na educação básica.

Entendo a disciplina de História como essencial para a compreensão das relações humanas ao longo do tempo. Dessa forma, os fatos históricos selecionados e definidos como centrais no currículo são importantes mecanismos no processo de legitimação da ordem social e econômica. Em razão dessa dimensão que o ensino de história apresenta, é possível afirmar sua importância para a formação de sujeitos como seres políticos e críticos. Como afirma Hobsbawm (2006):

[...] os historiadores se veem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da do físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivos. Essas situações nos afetam de dois modos. Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular (p. 18).

Os historiadores do currículo de História (Bittencourt, 2009; Goodson, 2002) têm apontado aspectos importantes sobre as peculiaridades e contradições que um documento de currículo formal pode apresentar. Eles concordam em afirmar que os currículos oficiais possuem a particularidade de expressar as intencionalidades de seus elaboradores, em falas institucionais localizadas no interior do poder estatal. Portanto, o currículo de História tem implicações ideológicas, principalmente nas escolas, em razão do conteúdo e do modo de se compreender a vida social.

A proposta curricular para a rede estadual de ensino de São Paulo foi implementada a partir de 2008 e transformada em currículo oficial em 2010. Ela surge no contexto das primeiras ações do governo de José Serra, anunciada no âmbito do programa *São Paulo faz escola*, tendo na coordenação geral Maria Inês Fini. O objetivo anunciado foi o de modificar o perfil da rede escolar e melhorar a qualidade

da educação, qualidade definida por parâmetros estabelecidos pelas avaliações internas e externas do sistema.

A proposta curricular para a disciplina de História foi elaborada sob a supervisão dos professores Paulo Miceli (também coordenador-geral da área de humanas), Diego Lopes Silva, Glaydson José da Silva, Monica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. Tal proposta, como todo o currículo anunciado, está inserida na lógica maior da pedagogia das competências. Em linhas gerais, define que os alunos devem adquirir habilidades durante o período de formação do ensino fundamental II e médio, a fim de assimilarem competências para o mercado de trabalho e para os desafios da nossa contemporaneidade.

A questão central a orientar esta pesquisa pode ser assim formulada: Como os professores de História da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo compreendem o debate sobre currículo e de que forma ela tem impactado em sua prática escolar?

Nosso objetivo é saber como os professores de História da rede estadual de ensino de São Paulo compreendem o debate sobre a produção do currículo oficial, como eles assimilam suas diretrizes e quais as implicações elas produzem na prática docente.

As fontes primárias utilizadas constituem-se nos documentos oficiais elaborados pela SEE-SP, que foram elaborados no processo de implementação da proposta curricular e da legislação estadual, que foi utilizada para definir o marco regulatório. Fizemos um conjunto de quatro entrevistas com professores de história. Os professores são todos do sexo masculino e trabalham na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na diretoria de ensino de Taboão da Serra. (O fato de serem todos do sexo masculino não significa que não tenhamos buscado entrevistar professoras; porém, a resistência foi bem maior.) O mais velho é professor há 28 anos e possui vasta experiência com ensino. O mais novo é professor há 7 anos. Três dos quatro entrevistados trabalham em duas redes de ensino. Todos trabalham em dois períodos, sendo que o docente que não trabalha em duas redes de ensino cumpre jornada em contraturno como professor categoria O. Os docentes têm sua jornada de trabalho na Escola Estadual Revendo Almir Pereira Bahia, na Escola Estadual Maria Auxiliadora, na Escola Estadual Marechal Teixeira Lopes e na Escola Estadual Odete

Maria Freitas, localizadas na região do Taboão da Serra e Embu das Artes. Três dos quatro professores são efetivos, e o quarto é da categoria F.

A realização das entrevistas foi marcada por uma série de dificuldades. Vários professores da rede pública consultados não aceitaram conceder entrevista. Após várias tentativas, chegamos a um número de 10 professores. No entanto, a grande maioria, embora tenha marcado dia e hora, desistiu na hora da entrevista, ou quando fiz contato um dia antes para confirmação. Vários cancelaram o que havíamos marcado, ou, em outros casos, não compareceram ao local combinando. Mesmo assim, agradeço aos professores que reservaram um pouco de seu tempo para contribuir com esta pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre 2015 e 2016, tendo como base um roteiro que definimos a partir de nossas preocupações de pesquisa. Em um primeiro momento, realizamos as entrevistas com os docentes nas escolas em que trabalham. Elas foram gravadas e depois transcritas, permitindo o início de nosso trabalho de análise. Dos docentes entrevistados, apresentaremos informações gerais, sem identificação. Para os fins desta pesquisa, eles serão denominados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV.

Para fins de exposição, este texto está organizado da seguinte forma. O primeiro capítulo apresenta a revisão que fizemos do debate educacional contemporâneo. Apresentamos elementos que nos permitem situar a educação no contexto mais amplo dos processos sociais, pois entendemos que é desse contexto que as propostas curriculares derivam. Nessa perspectiva, apresentamos, de forma geral, diferentes concepções de educação e de currículo que permeiam o debate contemporâneo. Ao fazermos tal trajetória, nossa expectativa é encontrar elementos que nos ajudem a entender o currículo oficial paulista.

No segundo capítulo apresentamos, por meio dos documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, os documentos que fundamentam o currículo oficial. Nosso objetivo é mostrar os fundamentos pedagógicos, os componentes ideológicos, as diretrizes e objetivos anunciados. Fazemos, inicialmente, a descrição da proposta geral e, em um segundo momento, a proposta para a disciplina de História.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados de nossas entrevistas. Procuramos, na fala dos professores de História, a compreensão que eles

têm desse processo, as críticas que fazem, os limites que apontam, as perspectivas que defendem e a forma como, no cotidiano escolar, incorporam ou negam aspectos do currículo oficial.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Introdução

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Mediada por práticas históricas e sociais tem transmitido, ao longo do tempo, a cultura produzida no cotidiano, a moral, as formas específicas de conhecimento transformados em saberes científicos acumulados. Em síntese, constitui-se em processo fundamental de transmissão da cultura. Esse é o elemento central que nos diferencia de outros seres vivos e nos torna humanos. Mediante a ação humana sobre a natureza mediada pelo trabalho, as necessidades humanas e as formas de satisfação dessas necessidades são fatores centrais para que os processos de conhecimento, sua codificação e transmissão nos tornem seres sociais (Saviani, 2012).

No caso específico deste estudo tratamos de uma das formas de manifestação desse processo, o currículo, expresso nas propostas curriculares em curso no Estado de São Paulo para a rede estadual de ensino.

A educação escolar se apresenta como espaço de conflitos, de disputas, de manifestação de relações de poder mediadas por classes sociais, movimentos e interesses os mais diversos. Situada nesse contexto de disputa, a forte presença no debate atual de perspectivas de escolarização informadas pela lógica da instrumentalização, tem delimitado a discussão em torno de princípios ideológicos, econômicos, políticos e sociais, que se apresentam como universais, mas que o que defendem é uma situação que possibilite a adaptação da educação às necessidades imediatas. Em tempos tão fortemente marcados pelo economicismo e pela funcionalidade, a educação não fica imune. Como afirma Frigotto (1996), sendo espaço de conflitos, ela não pode ser reduzida ao discurso da instrumentalização, pois deve ser:

(...) concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam (p. 31).

São questões que demarcam o debate em uma perspectiva que a disputa pela escola se torna o cerne. A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é direito de todos e que cabe ao Estado proporcionar acesso com um mínimo de qualidade. Segundo Saviani (2009) essa concepção gratuita de escola deriva da enorme influência que a Revolução Francesa produziu no debate educacional. Em essência, a educação adquire papel central nos processos de formação do cidadão e da república, meio de contenção da ignorância, da miséria, da opressão e da marginalidade. Todavia, o discurso, especificamente liberal, de que a educação poderia superar todos os problemas e conflitos sociais nos parece falacioso, pois trabalha no campo do idealismo e de uma concepção individualizada de homem. Com isso, o desenvolvimento de uma educação escolar fundada na lógica da meritocracia não tem levado em conta as disputas, os interesses ideológicos e econômicos que têm impactado os sistemas educativos. Ignorar essa perspectiva é assumir um papel idealista, ou ingênuo.

Neste capítulo inicial de nosso trabalho o objetivo é situar o debate educacional de forma ampla, recuperando, por meio de bibliografia específica, diferentes concepções pedagógicas que demarcaram o debate contemporâneo. Na segunda parte do capítulo, nossa intenção é situar o debate especificamente no campo das concepções de currículo, que ideias defendem, que perspectivas de formação as definem, qual sua perspectiva de educação escolar. Para tanto, nos apoiaremos no trabalho de Tomas Tadeu da Silva e, especificamente, na forma como classificou as diferentes concepções de currículo.

1.1 – Algumas questões acerca do pensamento educacional contemporâneo

As primeiras escolas no Brasil, embora gratuitas, não eram para todos. Surgiram principalmente a partir do século XIX (Bittencourt, 2008), com influência do pensamento liberal, em sua maioria orientada por métodos positivistas de origem francesa. Tinham como agente principal do processo educativo o professor, que detinha o poder do conhecimento, que era extremamente restrito às classes abastadas. Nesse contexto histórico, a mobilidade social era praticamente inexistente, dificultando e impedindo o acesso das classes subalternas às atividades escolares. A

escolarização foi definida para atender a um modelo social pretendido pelas elites, sendo pautada na eficiência e nos métodos rigorosos de ensino (Bittencourt, 2008). Os métodos de ensino da História também eram positivistas e levavam em conta o momento histórico mundial, mais especificamente o europeu, e tinham como princípio a determinação social e econômica de organização. Estamos diante de um modelo de ensino extremamente funcionalista, voltado à formação de elites através do conhecimento clássico, para serem agentes principais dos processos regulatórios econômicos e sociais do país.

Muitos estudiosos da educação definem esse processo de formação escolar como tradicional, tradição essa que se manifesta de forma duradoura à medida que alguns elementos que o caracterizam estão presentes ainda hoje nos espaços escolares, sobretudo em seu modo estrutural, como a organização da sala de aula e o protagonismo do docente.

Esse ideário de uma escola tradicional foi objeto de intensa crítica e da ação política de um movimento, que no plano da teoria pedagógica foi denominado de *escolanovista*. Ganhou força no Brasil na primeira metade do século XX e fez da crítica à escola tradicional, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos, sua razão de ser. Ao enfatizar as experiências dos educandos, a defesa de que a aprendizagem deve ser para todos, independentemente de sua classe social e que cada aluno aprende com o seu tempo, a crítica escolanovista situa o debate educacional em uma perspectiva que procura romper com a lógica até então dominante. Encabeçadas, entre outros, pelo baiano Anísio Teixeira, tais ideias expressavam concepções de ensino, que divulgadas por meio de movimentos e ações de reforma ocorridas na primeira metade do século XX, vão ganhar densidade política com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Escrito durante o primeiro período do governo de Getúlio Vargas, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação e via a escola como espaço fundamental da formação da democracia. Em razão de seu caráter e da composição de seus formuladores, o documento mencionava questões importantes para época, como a defesa da presença do Estado na organização dos sistemas escolares, a democratização do acesso, a preocupação com a organização e o financiamento da educação, questões

que, mais de oitenta anos depois, continuam a estar no centro do debate educacional brasileiro.

No ano de publicação do Manifesto dos Pioneiros, o Estado de São Paulo estava em guerra civil contra o governo de Getúlio Vargas. No meio desse processo de reordenação política, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, contra os princípios educativos conservadores e totalitários da escola tradicional. O diferencial na proposta dos pioneiros seria uma escola que abrangesse todas as camadas sociais, sem distinção dos seus cidadãos.

Anísio Teixeira, um dos elaboradores do documento, teve sua formação marcada pela influência do pensamento do norte-americano John Dewey (1859-1952), grande defensor da tese de que a centralidade do conhecimento deveria estar nos alunos e não no professor. Assim, professor e aluno deveriam ter a mesma importância no processo educativo, com a valorização da psicologia no processo de aprendizagem (Azevedo 2010). Para a concretização dessas propostas escolanovistas, os professores teriam de trabalhar com número reduzido de alunos, pois só assim se poderia entender cada educando em sua individualidade, no seu processo educativo.

Cunha (2008) nos ajuda a entender o pensamento de Dewey. Para ele:

Além do surgimento de uma psicologia enraizada nos conhecimentos biológicos, outro fato que revolucionou a teoria do conhecimento foi o método experimental. A experimentação é uma abordagem dos fatos que busca “descoberta e verificação”, que permite certificar se determinado conhecimento é verdadeiramente conhecimento ou mera opinião. Faz partir da atitude experimental o princípio de que só se pode denominar alguma coisa conhecimento “quando nossa atividade produziu de fato certas mudanças físicas nas coisas” (p. 31).

Um das principais críticas ao escolanovismo foram a secundarização dos conteúdos e a questão do conhecimento. Segundo seus opositores, a abordagem pedagógica que tem como foco as questões do conhecimento está muito solta e com uma alta valorização do individualismo dos alunos, que, segundo eles, não têm *maturidade* para desenvolver seu conhecimento chamado de útil, tampouco uma forma linear de organização do conteúdo. Dessa maneira, tira o foco principal da escola, que seria a valorização do conhecimento clássico acumulado pela humanidade ao longo da história. (Saviani, 2009)

Não podemos deixar de ressaltar o contexto que Dewey vivenciava nos Estados Unidos da América, fundado no individualismo, com influência direta do capital. Esse país se tornara a principal economia do mundo após a primeira guerra mundial (1914-1918) em grande parte porque os conflitos ficaram centralizados no continente europeu. A ideologia individualista e liberal norte-americanas influenciou o pensamento pedagógico de Dewey. Para ele, a democracia poderia resolver todas as questões sociais. Desse modo, nos parece difícil analisar as ideias de Dewey sem pensar na influência do seu contexto social.

Outra abordagem pedagógica que ganha adeptos após a crise de 1929 nos Estados Unidos foi denominada de tecnicista. Seus princípios foram pautados na racionalidade e na eficiência produtiva. Essa pedagogia centrava-se no discurso da neutralidade dos conhecimentos e em métodos direcionados às necessidades do capital. Assim, as formas de organização pedagógica são parecidas com uma linha de montagem de fábricas fordistas, sendo, por muitas vezes, comparada equivocadamente à educação tradicionalista. Todavia, cada uma tem suas especificidades e seu período histórico, já que o contexto da abordagem tecnicista leva ao desenvolvimento de métodos para uma economia industrializada, apenas oferecida aos filhos das classes trabalhadoras. Os filhos das classes dominantes continuam a ter acesso ao conhecimento clássico, contido na pedagogia tradicional.

O tecnicismo tem como meta a padronização do sistema de ensino, com planejamento voltado a manter a ordem social e os privilégios econômicos das classes dominantes. Busca a produtividade social e a ampla organização burocrática nos ambientes escolares. Fundado na psicologia behaviorista, ou seja, nas questões comportamentalistas, seu objeto era o ensino voltado a fornecer mão de obra barata para o mercado de trabalho e à manutenção do capital.

O debate e a compreensão da educação como reprodução social também são questões importantes. Segundo os teóricos deste pensamento os reprodutivistas entendiam a educação como meio de manutenção das relações sociais e econômicas. Essa leitura reprodutivista afirmava ser difícil criar questionamentos sobre o próprio sistema escolar, pois a educação seria *apenas* uma continuação do sistema capitalista existente. Autores que defendem essa forma de compreensão da escola e das relações sociais, como Bourdieu e Passeron (1975), sustentam que a escola é

reprodutora das ideologias do Estado. Como exemplo desse processo, temos a teoria da violência simbólica, abordada por Saviani (2009) da seguinte forma:

[...] o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí o subtítulo da obra, “elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, busca explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos de classe dominantes aos grupos de classe dominado (p. 17).

Nesse debate sobre o reprodutivismo, não podemos deixar de lado as contribuições de Althusser (2008). Diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser enfatiza as questões da ideologia baseadas na teoria marxiana. Para o autor francês, as ideologias dos aparelhos de Estado funcionam como suporte de manutenção do sistema vigente. Assim a escola funcionaria como um braço do Estado e, logicamente, vai abranger as ideologias daqueles que possuem o poder. O autor enfatiza em seus escritos a maneira como funcionam as ideologias para os governantes. Segundo Althusser:

Em todos os casos, a ideologia da ideologia reconhece, apesar de sua deformação imaginária, que as “ideias” de um sujeito humano existem em seus atos, ou devem existir em seus atos, e se isto não ocorre, ela lhe confere ideias correspondentes aos atos (mesmo perversos) que ele realiza. Esta ideologia fala de atos: nós falaremos de atos inscritos em práticas. E observaremos que estas práticas são reguladas por rituais nas quais estas práticas se inscrevem no seio da existência material de um aparelho ideológico, mesmo que numa pequena parte deste aparelho: um pequeno jogo num clube esportivo, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um *meeting* de um partido político etc. (2008, p. 91).

Podemos também citar como elementos importantes no debate ideológico contemporâneo sobre educação as conferências mundiais organizadas na década de 1990, em que instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, juntamente com a UNESCO, foram importantes na definição das ações educativas e em políticas educacionais implementadas em diversos países. Essa influência, entrelaçada com o poder econômico e pelas ideias defendidas em diferentes espaços sociais, são orientadas aos interesses do pleno desenvolvimento do capital, especialmente às pedagogias de cunho instrumental como as cognitivistas.

Enfim, parece-nos de fundamental importância a compreensão das várias concepções de educação que têm pautado o debate. Essa compreensão pode nos permitir entender as diferentes e diversas concepções de currículo que tem se apresentado no debate sobre a escola. A seguir, faremos uma breve síntese do debate curricular, privilegiando algumas das concepções de currículo que mais impacto têm produzido da educação escolar brasileira.

1.2 – Concepções de Currículo e o debate contemporâneo

O início desse debate implica em retomar algumas questões que têm sido objeto comum de diferentes autores e concepções de educação: O que a escola deve ensinar? Quais são os conhecimentos disciplinares ou extradisciplinares que devem estar presentes no currículo?

Saviani, um autor com intensa presença nesse debate no Brasil, responde assim a essa questão:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para acesso a esse tipo de saber seja apreender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências sociais (História e Geografia) (2012, p. 14).

Essa forma como Saviani responde à questão não é consensual. Ao longo do tempo essas questões têm implicado em profunda e ampla discórdia. Diferentes estudiosos têm procurado ao longo do tempo responder a tais questões, a partir das mais diversas teorias e concepções educacionais. Na busca de se responder a essas questões, o debate curricular vai se amoldando e expressando diferentes concepções. Assim, se há algo que delimita o currículo escolar, com certeza, esse algo é a resposta à pergunta acerca do que a escola deve ensinar.

Na busca dessa resposta o pensamento sobre currículo incorporou historicamente questões importantes. Em um primeiro momento, ganharam dimensão

questões como a definição de objetivos, dos procedimentos didático-pedagógicos e os processos de avaliação.

Em momento posterior, o questionamento e a explicitação do caráter político do currículo trazem para o debate o caráter reprodutivista e de classe da escola, sua inserção em uma lógica de manutenção das desigualdades sociais, enfim, o caráter ideológico do currículo. É o momento em que o debate acerca dos processos de planejamento e organização do currículo passam a ser questionados, e outras questões são incorporadas: Quais conhecimentos são ensinados? Quem define quais os conhecimentos que devem ser ensinados? Como se dá o processo de legitimação do saber escolar?

Em um contexto mais recente, o debate curricular amplia seu questionamento e incorpora questões até então ausentes, como as relações de gênero, étnico-raciais, de sexualidade e outras. Incorpora também preocupações acerca da construção dos discursos que legitimam a escola e dos intelectuais que produzem esse discurso.

Entendemos que o currículo consiste em elemento abrangente e dinâmico. Segundo alguns especialistas nesse debate, como Alice Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu Silva, e Michael Apple, o debate curricular não pode levar em consideração apenas o interior da escola, mas, sim, olhar para fora de seus muros e entender os processos sociais que impactam o cotidiano escolar.

Tendo em vista as preocupações que norteiam nosso trabalho optamos por apresentar esse debate explicitando as grandes concepções que definem o debate curricular contemporâneo. Faremos a seguir uma breve exposição dessas concepções de currículo, que expressam diferentes compreensões sobre educação, conhecimento, formação e sujeito. Para tanto, teremos como fundamento o trabalho de Silva (2002).

A concepção tradicional de currículo

Os defensores das concepções tradicionais de currículo têm em comum a defesa do cumprimento das metas estabelecidas ou, em outras palavras, de tudo que foi planejado durante a elaboração do currículo. Como um manual de instrução, não é aceita a mínima alteração no planejamento por parte daqueles que o colocarão em prática. Seus métodos de *criação* estão baseados em meios técnicos de formulação

do conhecimento e têm, por um lado, metas, planos e conteúdos oferecidos de forma fragmentada e, de outro, a intensão de transmissão de uma cultura tradicional por meio do estudo do latim, da literatura grega etc. (Casimiro, 2008)

Os currículos tradicionais não abrem margem para inovações, para adaptações durante o processo de implantação das propostas. Todas as determinações têm de ser seguidas. As ideias curriculares tradicionais têm como perspectiva o ensino de forma instrumental, a utilização de métodos rigorosos, inclusive com punições físicas. O objetivo é atingir o conhecimento proposto no currículo, chegando-se, assim, à eficiência desejada. Os conhecimentos definidos nos currículos tradicionais têm como meta desenvolver as habilidades individuais necessárias para a evolução das atividades produtivas sociais e econômicas, propiciando competências, habilidades e desempenhos pacíficos de concordância social. Há pouca, ou nenhuma preocupação, com aspectos que envolvam a formação da criticidade. Pelo contrário, a criticidade é vista como disfuncional e elemento a ser combatido.

O professor, no contexto do currículo tradicional, tem importância central na transmissão dos conteúdos definidos, ou seja, do conhecimento a ser socializado. Não há espaço para o professor problematizar os conteúdos a serem ensinados, já que o currículo é entendido como um manual que contém as diretrizes de como se deve ensinar, o que deve ser ensinado ou transmitido em sala de aula para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Os conhecimentos a serem ensinados são definidos em instâncias burocrático-políticas que o professor, mesmo sendo um dos principais agentes da educação, não é chamado a discutir o que deve ser ensinado.

Assim, as aulas não têm como princípio a inovação didática nem levam em conta as experiências acumuladas dos educandos. Portanto, a função do professor é apenas transmitir conteúdos de forma tradicional, estática e linear, e o aluno é visto como um pequeno adulto. Como nos relatam Lopes e Macedo (2011):

Ainda que o eficientíssimo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbit defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola, o que chama currículo direto e as experiências indiretas (p. 22).

Grande parte dos currículos tradicionais tem tido suas metas e estratégias previamente definidas por estâncias não ligadas à escola. São normas fixadas para que não haja questionamentos, e os professores são trabalhadores eficientes e funcionalistas, como um operário nas primeiras fábricas ocidentais, pois trabalha para alcançar metas preestabelecidas pelos currículos. Por isso, o tradicionalismo nos currículos escolares predominou essencialmente após a Revolução Industrial (XVIII), quando se buscava uma formação social fundada no funcionalismo metódico e racional, através das técnicas, e em que o homem era sempre visto como parte do processo de produção. Assim, para o grande capitalista e para a mentalidade da época, os homens teriam de serem funcionalistas, obedientes, práticos e, principalmente, produtivos. Essas ideologias foram se impregnando nas propostas dos currículos tradicionais, e também na função do professor, que passou a ser visto como um operário, e a escola, como uma grande fábrica. Com isso, todo trabalho deveria ser produtivo e eficiente.

Em síntese, as concepções de currículo tradicional apresentam um conjunto de características que possuem forte influência do Positivismo. Podemos mencionar aqui a utilização do método linear de ensino, uma perspectiva de conhecimento mecânica, uma forte tendência a considerar os processos escolares como passíveis de serem planejados, executados e avaliados de forma sistemática, a crença no controle absoluto desses processos e outras questões.

O processo de sistematização do pensamento tradicional e a incorporação de princípios racionalistas e comportamentalistas, como forma de organização do currículo escolar, vai ocorrer primeiramente nos Estados Unidos, mas especificamente na década de 1940, com a publicação da obra de Ralph Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicada em 1949, se tornará referência ampla na definição do pensamento sobre currículo nos Estados Unidos e em vários países, especificamente o Brasil. (Lopes; Macedo, 2011).

A obra de Tyler e as concepções que defende têm sido objeto de diversas críticas por parte de pesquisadores que trabalham a temática do currículo, particularmente das correntes de pensamento que foram genericamente definidas como críticas e pós-críticas. Em comum, essas críticas ressaltam a tendência de Tyler em conceber a educação em bases racionalista e produtivista, metódica e funcionalista, que permite afirmar que se a concepção tradicional de currículo é forte

no texto de Tyler, ela também incorpora e anuncia supostos que mais à frente, na década de 1960, seria denominado de tecnicista. A sociedade americana, no período de produção de Tyler, vivenciava um momento de expansão e de incorporação de uma lógica racionalista. A expansão da sociedade de consumo e de sua imensa capacidade produtiva criava o desejo, em todos os setores sociais, da busca de ascensão econômica e da incorporação ao *modo de vida americano*. A escola não ficou de fora desse processo. Em razão de sua importância foi vista como posição estratégica para a recuperação econômica americana do período do pós-guerra, como espaço de disseminação de valores e de uma concepção de desenvolvimento que tornava o capitalismo e suas benesses um bem comum.

Os princípios comportamentalistas presentes na obra de Tyler apresentavam proximidade e certas respostas às necessidades da sociedade produtiva capitalista industrial. Nesse sentido, formar os alunos para a vida adulta produtiva, disseminar o discurso da racionalidade por meio das disciplinas escolares e da elaboração do currículo e diminuir as tensões e a insatisfação com as ações de governo são elementos que muito aproximavam o texto de Tyler aos interesses mais amplo das classes dominantes nos Estados Unidos (Apple, 2008).

Mencionamos aqui algumas das ideias centrais e alguns princípios básicos que fundamentam o tradicionalismo curricular definido por Tyler: a promoção da autonomia dos alunos, o desenvolvimento de habilidades profissionais para o mercado produtivo, o desenvolvimento do conhecimento centrado na cultura local voltado a processos de socialização ancorados no discurso da nacionalidade e a manutenção da ordem vigente. Tyler define assim os objetivos na perspectiva tradicional de currículo, levando em consideração o comportamentalismo:

A mais útil maneira de formular objetivos é expressá-los em termos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento; se você considerar algumas formulações de objetivos que lhe parecem ser claras e oferecer orientação no desenvolvimento de programas educacionais, notará que cada uma dessas formulações inclui, realmente, não só o comportamento, como os aspectos de conteúdo abrangidos pelo objetivo (TYLER, 1960, p. 42).

Estabelece que o currículo deve ser elaborado tendo como referência quatro questões:

1. Que objetivos educacionais a escola procura atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que se aumente a chance de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos serão alcançados?

Assim, os objetivos educacionais tornam-se o elemento central do processo, pois é a partir de sua definição que serão estabelecidos os meios para se atingir esses objetivos.

Para Tyler, a relação entre currículo e comportamento é decisiva. Afirma ele que:

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isso é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento; além da ação manifesta quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais se esforçam por suscitar nos alunos. Um estudo dos próprios alunos procuraria identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que lhe competiria produzir (TYLER, 1960, p. 5).

Essa forma de conceber a educação e o currículo, delineados por Tyler, teve imensa repercussão no sistema educacional. Praticamente toda discussão sobre currículo começava com a definição de objetivos, avançava para a elaboração de meios e estratégias e concluía com procedimentos de avaliação. A dimensão e permanência dessa concepção pode ser verificada facilmente ainda nos dias de hoje.

Na história da educação brasileira, o currículo produtivo com características tradicionais tem predominância explícita em três momentos históricos. O primeiro momento se deu nas *escolas* jesuítas primitivas, no começo da colonização, com um ensino comportamentalista e religioso. Transmitiam-se princípios deterministas ligados à corrente positivista ou religiosa, mais especificamente luterana, sempre em busca do controle social e da eficiência desejada (Boris, 2009).

No segundo momento, predomina o tradicionalismo no currículo escolar nas primeiras escolas primárias do século XIX, como, por exemplo, a escola Dom Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro, primeira escola elementar pública do Estado brasileiro. O objetivo era o de transmitir um ensino tradicional voltado às elites nacionais, com a utilização de processos seletivos para ingresso dos alunos na unidade e um currículo

extremamente tradicional-positivista, em que predominavam influências ideológicas eurocêntricas, principalmente francesas, e religiosas (Bittencourt, 2008).

O terceiro momento ocorre precisamente durante o período ditatorial (1964-1985). Os militares buscavam o controle de todas as ações do Estado nacional com eficiência, e sobretudo os ambientes escolares foram influenciados por tais ideologias. Citamos como exemplo a modificação de disciplinas nos currículos escolares. Em um primeiro momento, realizou-se a junção do ensino de História e Geografia e criou-se a disciplina Estudos Sociais. No entanto, o exemplo maior desse controle social foi a criação da disciplina Educação Moral e Cívica, que melhor expressava a ideologia e a tradição dos militares. A esse respeito assim se manifesta Bittencourt (2008):

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos. Tais “matérias” provinham da geografia humana, da sociologia, da economia, da história e da antropologia cultural, que se misturavam para constituir “ciências morais”. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o mundo democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade crítica segundo os modelos liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (p. 74).

No Brasil, até a década de 1980, predominou um sistema político autoritário, cuja base de sustentação se dava em razão da intensa articulação do dispositivo militar com as instituições orgânicas das classes dominantes. Uma breve reflexão histórica sobre o período, especificamente quando analisamos a legislação educacional da época e suas propostas de cunho tecnicista, nos permite afirmar que as concepções de Tyler (1960) sobre currículo tiveram grande aderência e presença nos documentos oficiais com significativa influência nas práticas escolares.

O Currículo crítico

As concepções de currículo denominadas de crítico, que são elaboradas de forma intensa a partir de fins da década de 1960, têm em comum o questionamento das formas tradicionais de organização curricular e do conhecimento que por elas é transmitido. Trabalhando com uma compreensão de que a escola é expressão de um contexto social, econômico e político as análises realizadas por Michael Apple, Pierre

Bourdieu, Michael Young e outros elaboram a crítica ao currículo tradicional. Como elemento básico de sua argumentação afirmaram que a principal função da escola na sociedade capitalista tem sido a defesa e a manutenção da ordem historicamente estabelecida. Nesse sentido, afirmam que as propostas curriculares em curso expressam uma determinada forma de compreender o mundo, centrado em uma perspectiva que valoriza o conhecimento que socialmente é mais relevante para as camadas dominantes, embora seja disseminado como conhecimento universal e desinteressado.

Essa escola, embora possa incorporar princípios de libertação, de valorização dos sujeitos e de superação da desigualdade social, o faz em uma perspectiva centrada no indivíduo e na meritocracia. A crítica que elaboram assenta-se na perspectiva de que os princípios que fundamentam os currículos têm como objetivo a inserção dos alunos no mundo do capital, na condição de trabalhadores (Apple, 2008). Denominados genericamente de crítico-reprodutivistas, esses autores afirmam que os currículos reproduzem no âmbito escolar formas sociais de organização e de sentido que são produzidas no contexto mais amplo da sociabilidade capitalista. Seja por meio de processos ideológicos mais amplos, seja por processos mais sutis, como a violência simbólica, as relações sociais capitalistas manifestam-se nas escolas, especificamente nos currículos, contribuindo para a manutenção e para a reprodução da ordem do capital.

A maioria dos intelectuais dessa corrente de pensamento apresenta intensa proximidade ou pelo menos assim anunciam, com a tradição marxiana. Em que pese o caráter determinista de certas leituras feitas por autores dessa corrente de pensamento, o desenvolvimento de uma concepção crítica de currículo, aos poucos, incorporou preocupações e leituras mais amplas. A crítica feita inicialmente, centrada em uma leitura ampla das relações sociais, passa, em um momento seguinte, a procurar entender as várias mediações que ocorrem no processo de formação dos currículos. Embora continuem a afirmar e criticar a forma como as desigualdades sociais são legitimadas nas diversas políticas curriculares, buscam trabalhar com uma perspectiva que supere a mera crítica. Sugerem, então, um currículo voltado às questões humanas e à formação e emancipação social dos indivíduos. Com isso situam o debate curricular em questões como o desenvolvimento de uma sociedade justa para todos os cidadãos, em que não haja exploração de classe sobre classe.

Como afirma Apple (2008):

Acho que estamos começando a enxergar mais claramente coisas que antes eram obscuras. À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de uma desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também propriedade simbólica – capital cultural, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (p. 37).

Em sua trajetória de crítica, afirmam que as instituições escolares foram criadas e controladas pelas classes dominantes. A crítica que fazem é no sentido de superação dessa situação. Afirma que as formas de legitimação do poder e de construção de hegemonia nos espaços escolares se dão de formas amplas, como, por exemplo, por meio da disseminação de valores e de certa tradição. Essa tradição, anunciada como ampla ou como verdade absoluta, em verdade, é a expressão de valores de uma certa tradição, representativa dos interesses e da ideologia das classes dominantes, daqueles que detêm o poder e controlam o Estado.

A ideologia das classes hegemônicas manifesta-se na elaboração dos currículos, na maioria das vezes, de forma implícita, pois deixam transparecer imposições culturais e valores sociais e econômicos na organização do ensino apenas com menções subjetivas, parecendo naturalizar os interesses ideológicos dominantes no senso comum. O fato de se manifestarem como currículo oculto ou currículo oficial são apenas formas distintas do mesmo processo. (Apple, 2008)

Desse modo, esses autores afirmam que as ideologias críticas têm como objetivo transpor os limites de um discurso que naturalizou a escola e o conhecimento escolar. No campo curricular, o debate que propõem defende uma nova concepção de currículo, com conhecimentos e conteúdos acessíveis às classes populares. Propõem uma compreensão de currículo que seja luta política, disputa pela hegemonia. Acerca dessa questão assim se manifesta Apple (2008):

O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que são em geral conscientes e

também por meio do controle econômico e do poder. Essas atividades servem para organizar e legitimar a atividade dos muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social (p.12).

Outro elemento que se apresenta como consensual entre os teóricos críticos é em relação à seleção e definição dos conteúdos que compõem os currículos. Nesse caso, afirmam que os currículos não seduzem os alunos, pois, para eles, não dialogam com a realidade da maioria dos educandos e apenas legitimam concepções que favorecem as camadas mais afortunadas da sociedade, as mesmas que exercem poder na formulação dos currículos. Ocorreria uma imposição econômico-cultural e ideológica burguesa, em que todo o conhecimento selecionado para o currículo teria uma função específica e não atenderia aos interesses e perspectivas das camadas populares. Com isso, o desenvolvimento da classe trabalhadora fica condicionado ao arbítrio de camadas sociais diferenciadas, que têm como princípio a defesa dos próprios privilégios.

Avançando o debate, posicionam-se de forma comum ao defenderem a tese de que por meio dos currículos das escolas, de modo geral, ocorre a disseminação de uma concepção de conhecimento como *conhecimento neutro*. Em sua crítica, afirmam que a maioria dos currículos do sistema educativo (independentemente de suas esferas) somente reproduzem o saber fragmentado das hegemonias sociais. Assim, não veem outra solução senão um currículo que dialogue com as necessidades das camadas sociais mais amplas e que seja formulado a partir de movimentos democráticos, estreitando as relações entre escola e sociedade.

É possível afirmar que os adeptos da concepção crítica de currículo defendem que a elaboração do currículo seja um processo que contemple a participação dos vários setores sociais, com a necessidade de se permanecer atento às possíveis modificações realizadas nas instâncias governamentais. Outra questão importante é a crítica ao processo de instrumentalização do conteúdo ensinado nas escolas. A incorporação dessa lógica instrumental amplia sua ação reprodutora e formadora de mão de obra barata para o mercado de trabalho, constituindo-se, assim, em espaços de manutenção do acúmulo de capital a favor das classes dominantes.

O papel da escola definido a partir dos interesses das camadas dominantes a condicionaria apenas à socialização e domesticação dos indivíduos, a fim de que cheguem ao mundo do trabalho pacificamente, aceitando suas condições sociais de maneira comum e naturalizada. Nessa perspectiva, o conhecimento crítico fica em

segundo plano. O acesso à arte, à política e aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade é negado aos filhos dos trabalhadores. Currículos que, centrados na *conformação social* e na *naturalização da vida*, assumem a condição de ideologia da submissão.

Para além da crítica: uma concepção pós-crítica de currículo

As concepções pós-críticas de currículo ganharam maior visibilidade no debate educacional em tempos recentes, mais precisamente a partir da década de 1990. Foram assim denominadas pois, sem negar a importância que as concepções críticas trouxeram para o debate, mencionam uma série de temáticas que não foram objeto de análise do pensamento crítico. Entre esses temas, os mais citados são aqueles que colocam no debate as questões de gênero, de raça, étnicas, feministas, homoafetivas e outras. As concepções pós-críticas apresentam aproximações com amplas correntes do pensamento contemporâneo, entre elas o multiculturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, o pós-modernismo e o pós-marxismo.

As concepções pós-críticas do currículo apresentam como princípios básicos conceitos como diferença, libertação, autonomia, descolonização, alienação e multiculturalismo. Seus fundamentos trabalham na perspectiva de procurar compreender cada forma de expressão cultural, respeitando a autonomia de cada cultura e identificando suas especificidades. Afirmam que todas as formas de expressão da cultura são importantes e que elas devem ser contempladas na definição do currículo escolar.

O currículo é visto como um espaço de cultura e de tolerância, de aceitação do diferente, valorizando os aspectos culturais das minorias, tribos, raça, gênero etc. Para Casimiro e Macedo (2011), a tese da centralidade da cultura implica compreender os processos sociais como sistemas de linguagem e significação, em que não há sentido em si na materialidade, sendo somente possível compreender esses contextos em um processo de classificação da linguagem.

As concepções pós-críticas rompem com o discurso ideológico tradicional dominante presente em grande parte das propostas curriculares. Suas críticas dirigem-se à forma como essas propostas curriculares valorizam o que denominam de *conhecimento racional da cultura eurocêntrica*, presentes em todas as propostas

de currículo desde as primeiras escolas elementares do Brasil. Em contrapartida a esse predomínio da cultura ocidental, enfatizam as diferenças presentes nos aspectos sociais da contemporaneidade.

Incorporando concepções multiculturalistas, defendem o rompimento com a massificação cultural, que ocorre na atualidade por influência do capitalismo contemporâneo. Partem da premissa de que o discurso de defesa de um *mundo globalizado* produz, em verdade, a imposição de uma cultura e concepção de mundo centrada no ocidente e em uma concepção de razão e sujeito universais. É um processo cada vez mais em busca da unificação das culturas, em que os meios de lazer e vivência são cada vez mais parecidos em todas as partes do mundo e que as pessoas praticamente vivem da mesma maneira e parecem compartilhar dos mesmos aspectos culturais. Na contramão desse discurso, as propostas multiculturalistas buscam valorizar as mais diversas culturas, resgatar as micropartículas da cultura de cada sociedade, país, bairro ou comunidade e uma educação pautada pelo diálogo. Dessa forma, defendem que os currículos expressem a fragmentação e diversidade da cultura. Assim, contrariando o discurso predominante relativo aos currículos, enfatizam que as culturas não são homogêneas, rejeitando a homogeneidade entre as culturas dentro do espaço curricular.

Para os adeptos dessa concepção, as questões sociais não se resolvem apenas no campo da política formal, mas também no campo das ações sociais e culturais. Defendem um currículo em que nenhuma perspectiva ideológica predomine sobre as outras, para que todas tenham expressão nos documentos curriculares. Defendem também conceitos como heterogeneidade e diferença e a força libertadora do discurso cultural ideológico que possuem. Em sintonia com o pós-estruturalismo, trabalham na perspectiva de crítica aos discursos e conceitos que procuram expressar a realidade por meio de metanarrativas.

São defensores de uma perspectiva em que os grupos sociais precisam ser compreendidos de forma relativista, privilegiando os vários ângulos de compreensão da realidade. Com isso, a tolerância torna-se fundamental para a convivência pacífica das mais diversas culturas.

No Brasil, até a década de 1990, havia pouca menção aos estudos pós-críticos de currículo (Lopes; Macedo, 2011). Tomaz Tadeu da Silva tem participado do debate

propondo um currículo como elemento facilitador do diálogo, enfatizando a importância da linguagem para a construção social.

Em que pese o discurso de rompimento e de crítica aos supostos de uma sociedade do controle, algumas faces do denominado pensamento pós-crítico tem sido objeto de questionamentos. Moreira (2000), apropriando-se da obra de vários autores, afirma que a aproximação das teorias pós-críticas às teses neoliberais cria incômodos. Para eles:

[...] o pós-modernismo associa-se ao neoliberalismo que hoje se difunde por grande parte do mundo e que responde pelo incremento da onda de privatizações, pela diminuição do papel do Estado em atividades sociais e econômicas e pela crescente redução de políticas de proteção social, com consequências negativas já exaustivamente denunciadas. Nessa perspectiva, o pós-modernismo é não só incompatível com a teorização crítica moderna, como constitui fator de esterilização da cultura contemporânea (Saviani, 1991). No caso específico da educação, o pós-modernismo é tido mesmo como incapaz de fornecer as bases para o tratamento das deliberações políticas e morais que os educadores precisam enfrentar (Beyer e Liston, 1993).

Sem desconsiderar esse debate, Carvalho (2014) enfatiza alguns aspectos das concepções pós-críticas que são importantes para o debate, como:

[...] a crítica feita à hegemonia da cultura acadêmica tanto nos conteúdos curriculares oficiais quanto nas matérias didáticas e nas perspectivas escolares; a crítica às ideias de centro e margens de superioridade da cultura eurocêntrica (p. 107).

Em síntese, as concepções pós-críticas de currículo enfatizam os conhecimentos individuais e coletivos, ampliam as noções de pensamento e de racionalidade, colocando sobre suspeita todas as teorias predominantes nos currículos escolares ao longo da história. Defendem a compreensão, a tolerância ao próximo, o respeito às diferenças, priorizam a possibilidade de progresso, enfatizando a própria cultura, sempre utilizando como referencial os conceitos de democracia em que são aceitas todas as manifestações culturais, sem centrar suas ações nos conteúdos objetivos e a predominância relevante das subjetividades multiculturais.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, hoje denominada de Currículo Oficial, tem origem em 2007, precisamente após sete meses do início da gestão de José Serra (eleito pelo Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, que está no governo do Estado de São Paulo desde 1995). Faremos a seguir uma breve apresentação da proposta e de seu itinerário até os dias de hoje.

No início de seu governo, Serra nomeia para a Secretaria de Educação Maria Helena Guimarães de Castro. Coube a ela definir a equipe e determinar as premissas gerais do processo de formulação e organização da política educacional do governo que se iniciava, e que foi apresentada à imprensa como redentora da educação paulista: *O Projeto São Paulo faz escola*.

Entre objetivos e ações, esse projeto definiu como prioridade a reorganização didática das atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação da rede

escolar, especificamente com a apresentação de uma *nova* proposta curricular. Na apresentação da proposta às escolas, professores, supervisores e diretores tomaram ciência de que a implementação da proposta seria mediada por documentos de referência. Esses documentos tratavam da estrutura, dos objetivos, dos fundamentos e dos meios a serem utilizados para a implementação da proposta curricular (SÃO PAULO, 2008a). Tratavam também das inovações pretendidas na gestão escolar (SÃO PAULO, 2008b).

Além desses documentos, foram apresentados diversos materiais didáticos, que deveriam ser utilizados como referência da proposta curricular: o caderno do professor e o caderno do aluno. No mesmo contexto, foi anunciado o IDESP, cujo objetivo seria o de orientar a melhoria da qualidade de aprendizagem. O IDESP seria medido tendo como referência a avaliação de desempenho dos alunos, feita pelo SARESP e os indicadores de frequência, aprovação e retenção dos alunos. Os resultados desse processo de avaliação passaram a ser a referência para o pagamento do bônus de professores, diretores, supervisores demais funcionários da escola. Quanto mais próxima das metas estabelecidas pelo IDESP, maior o bônus a ser recebido.

As disciplinas escolares foram organizadas a partir das áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber, as áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Como apoio ao processo de implementação da proposta curricular, a SEE-SP criou um portal na internet, a página *São Paulo faz escola*, em que foram disponibilizados diversos conteúdos, como videoconferências e diversos cursos (Carvalho; Russo, 2013).

O projeto de reforma da educação paulista da SEE-SP apresentava em sua justificativa um discurso comum nas reformas educacionais recentes: a busca de melhoria dos índices de aprendizagem da rede estadual paulista. Esses indicadores, obtidos por meio de pesquisas internas e externas, realizadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, pela Secretaria de Educação Básica, pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e pela Prova Brasil, mostravam que as condições de aprendizagem e os resultados dessa aprendizagem na maior e mais rica rede de ensino do país eram ruins.

Seguindo a lógica comum dos últimos anos, a busca de uma educação de qualidade foi vinculada a um conjunto de metas que a rede estadual paulista deveria alcançar. Essas metas, 20 no total, constituíam-se de objetivos de melhoria da gestão, de organização e de verificação de resultados.

Mudanças ocorridas no comando da Secretaria da Educação durante o processo de implementação, como a saída de Maria Helena Guimarães de Castro e a entrada do ex-ministro da educação de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato, não alteraram os objetivos anunciados em 2008. Em 2010, a proposta curricular passa a ser denominada de Currículo Oficial do Estado, com presença obrigatória em todas as unidades escolares da rede estadual.

Passados cerca de 10 anos de implementação da proposta curricular, ela mantém, no geral, suas bases e premissas iniciais.

2.1 – Os fundamentos da proposta curricular paulista

Na exposição do documento que apresentou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em 2008, afirma-se que o currículo oferecido para o ensino fundamental II e o ensino médio deve servir de apoio ao trabalho pedagógico do professor, procurando sempre melhorias na educação e na aprendizagem. Afirma também que muitas vezes o currículo proposto se transforma em *amuleto*, que na grande maioria das escolas é o único instrumento pedagógico que os professores têm à disposição. Assim, o documento anuncia que na elaboração da nova proposta curricular proposta foram levadas em consideração as experiências dos professores, as práticas escolares e projetos realizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através de suas diretorias de ensino. O documento menciona também a importância de acesso a outros documentos pedagógicos e os procedimentos a serem tomados para que sejam acessíveis aos professores. São mencionadas as etapas seguidas no processo de produção da proposta curricular, que, segundo a Secretaria, contou com amplo levantamento de acervo documental e técnico-pedagógico existente e um

processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (SÃO PAULO, 2008a, p. 7).¹

Na exposição da proposta curricular, chama a atenção a importância atribuída ao currículo comum, como meio para que as escolas funcionem de fato como uma rede de ensino. Em nosso entendimento, o currículo comum para todas as escolas estaduais, como mencionamos no primeiro capítulo, pode facilitar e servir como meio de disseminação de certa concepção de mundo e de formação, além de facilitar o processo de controle sobre o que está sendo ensinado. Tal perspectiva se acentua à medida que a principal prova interna da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que tem como elemento central o conteúdo programático do currículo oficial, é uma referência utilizada na avaliação das escolas, que, por sua vez, atua como parâmetro para o pagamento de bônus aos funcionários das unidades escolares. A articulação entre o currículo proposto, os mecanismos de avaliação e as formas de remuneração do trabalho são assim acentuadas.

Quanto aos conteúdos curriculares, a ênfase recai sobre as *pedagogias das competências*. Comum a outras propostas curriculares recentes, o documento anuncia que por meio das competências os alunos serão melhor preparados para o enfrentamento do mundo contemporâneo, pois é a partir do desenvolvimento das competências que chegamos às habilidades requeridas pelos processos de trabalho modernos. Nesse sentido, o documento incorpora princípios que têm orientado de modo geral grande parte das propostas para a educação brasileira desde a década de 1990 e que são influenciados por uma concepção de educação que tem nos documentos da UNESCO (DELLORS, 1998) e do Banco Mundial suas maiores referências.

Reafirmando preceitos de documentos nacionais anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais, defende também a importância da leitura e da escrita como meta principal para o desenvolvimento do currículo. Adverte que para a efetiva implementação da proposta curricular é fundamental a incorporação dos princípios expressos no *caderno do gestor*, cujo objetivo é auxiliar os gestores, os professores, os coordenadores e os

¹ A esse respeito cabe aqui a seguinte menção: professores entrevistados, que estavam em exercício profissional em sala de aula, mencionam não se recordar desse processo de consulta anunciado pela Secretaria durante a elaboração da proposta curricular.

supervisores na prática do currículo. Segundo a proposta curricular anunciada, os gestores não precisam ficar amarrados a tal caderno, podendo utilizar a bibliografia complementar para auxílio de seu trabalho. A sugestão é que o gestor trabalhe as individualidades de cada escola, a integração com a comunidade, usando como ponto de partida os aspectos culturais, sempre atrelados à formação contínua dos professores.

A formação contínua anunciada teria como base os programas a serem desenvolvidos pelas 91 secretarias de formação, ou mesmo pelas parcerias a serem feitas entre a SEE-SP e alguns sites que oferecem formação à distância aos docentes efetivos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entre os parceiros mencionados encontra-se a plataforma Paulo Freire e a Rede do Saber. Cabe aqui outra menção importante. A partir da fala dos professores entrevistados, das escolas da diretoria de ensino de Taboão da Serra, a anunciada integração da proposta curricular com a comunidade nunca aconteceu. Em sua grande maioria ocorreu apenas uma reunião com os professores e gestores da unidade escolar para informar como seria implantada a proposta na escola, porém sem a participação dos pais dos alunos e da comunidade, como propunha o currículo oficial.

Ao final da primeira parte da apresentação da proposta curricular, anunciam-se outros documentos que deveriam servir de base para o desenvolvimento da proposta curricular, como o *caderno do aluno*, que no começo de sua implantação denominava-se jornal do aluno, e o *caderno do professor*.

Por fim o documento anuncia os princípios gerais a orientar a proposta curricular, a saber:

- Uma educação à altura dos desafios contemporâneos;
- Os princípios para um currículo comprometido com seu tempo;
- A compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes;
- A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo;
- As relações entre educação e tecnologia;
- A prioridade para o contexto do trabalho e;
- O contexto do trabalho no ensino médio. (SÃO PAULO, 2008a).

Faremos a seguir a apresentação e discussão desses princípios gerais. Nossa intenção é explicitar ao máximo as referências que orientam a proposta curricular, bem como sua expectativa e limites. Destaque maior será dado ao tópico que anuncia e

define os *princípios para um currículo comprometido com seu tempo*. Tal escolha se deve ao fato de que nesse tópico são especificados os eixos que devem nortear a estruturar o currículo oficial.

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos

O documento relata o contexto histórico-social o século XXI, denominando-o de sociedade do conhecimento tecnológico, seja para o trabalho, seja para cidadania (SEE/SP, p. 9). Segundo o documento, as sociedades são produto do desenvolvimento histórico e tecnológico, bem como dos processos políticos que, muitas vezes, geram desigualdades e exclusão. Como forma de evitar desigualdades e exclusão, afirma ser necessário que todas as pessoas tenham acesso aos bens materiais e culturais da humanidade e entende que a educação é um caminho viável para se conseguir tal meta. Apesar de louvável, o idealismo satura essa análise. Acreditar que todos os alunos terão acesso a todos os bens produzidos pela humanidade através da educação é reforçar certas crenças acerca da capacidade dos processos escolares e seu alcance. É desconsiderar a forma, como no sistema capitalista, os processos de globalização fortalecem o controle dos meios de produção e sua concentração. É desconsiderar que os processos que definem desigualdades sociais e concentração da riqueza possuem origens e razões que estão para além dos livros, das propostas curriculares e dos discursos que idealizam a vida e o contexto social.

No documento é feita breve reflexão sobre a conjuntura nacional, retratando o Brasil como um país democrático, embora com grandes desigualdades sociais. Apesar disso, ressalta a expansão da educação básica, bem como o aumento do número de pessoas formadas no nível superior nos últimos anos. Entendemos, com base na forma como é delineada no documento a conjuntura, que a ênfase é a de formar alunos que enfrentem os desafios da sociedade contemporânea e, especificamente, sobressaiam-se no mercado de trabalho. Não há menção a aspectos que privilegiem o desenvolvimento de atividades coletivas, ao contrário, reforçam-se características de disputas e de competitividade entre estudantes. A similaridade aqui com certos preceitos meritocráticos e a defesa de um individualismo tão ao gosto das

premissas do neoliberalismo, são sutilmente defendidas, embora às vezes o faça de forma contraditória.

Na linha de argumentação acima exposta a proposta curricular paulista enaltece a educação como forma de ascensão social dentro da dinâmica capitalista. Parte da compreensão de que as *classes subalternas* estão obtendo mais espaços nas escolas públicas paulistas e reforça a tese de que a educação tem que propiciar o desenvolvimento autônomo do sujeito. No entanto, nos lembra que para isso é essencial uma *educação completa*, que muitas vezes representa a entrada tardia dos jovens no mercado de trabalho. Segue, de forma sintética, a concepção anunciada de educação presente no documento curricular oficial do estado de São Paulo:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade. A educação tem que estar a serviço deste desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolha. Escolha pressupõe um relatório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Uma concepção pedagógica que anuncia com o objetivo atingir uma educação solidária, que leve em conta as especificidades de cada região, sua vida cultural, econômica e política, sempre considerando as mudanças tecnológicas. Enfim, que anuncia o currículo como espaço de cultura, a partir de projetos e do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Entende que por meio da defesa desses princípios a proposta curricular contribui para a disseminação de princípios humanistas e o respeito a regras de boa convivência.

Os princípios para um currículo comprometido com seu tempo

Temos aqui anunciada a espinha dorsal da proposta curricular, denominadas de eixos estruturantes do currículo. São eles:

- Uma escola que também aprende;
- O currículo como espaço de cultura;
- As competências como referências;

- Prioridade para a competência da leitura e da escrita;
- A articulação das competências para aprender e;
- A articulação com o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008a, p. 08)

No eixo *uma escola que também aprende* menciona-se a importância de um currículo que crie as condições para que as novas tecnologias sejam apropriadas e disseminadas no âmbito escolar. Assim, a escola teria o papel de fazer a mediação entre o conhecimento trazido pelas novas tecnologias, bem como de transformar ou legitimar esse conhecimento em conhecimento escolar, apto a produzir novos conhecimentos a partir dessas tecnologias. A escola deveria ser um espaço em que o aluno faria parte de um processo de *troca* de conhecimento, articulado por meio das práticas escolares e cotidianas, direcionadas à descoberta do novo. Como destaca o documento, sempre mediado por professores e gestores escolares, a intenção é formar uma *comunidade que aprende*.

Fazemos aqui algumas considerações a essa *escola que aprende*. A proposta curricular do Estado de São Paulo esquece que o professor é um trabalhador que tem necessidade de ferramentas básicas para o desenvolvimento de seu trabalho. Ferramentas simples como giz e lousa adequada, mas também tempo para estudar, para a elaboração de suas aulas, para assimilar as novas tecnologias, para frequentar cursos e habilitar o manuseio dessas novas tecnologias e, principalmente, de um salário que lhe permita viver com dignidade. Somente assim poderá trabalhar menos, ter mais tempo de convivência com sua família e cuidar de sua saúde mental.

Para melhorar a qualidade de suas aulas, todas as questões anteriores são fundamentais, embora a proposta curricular deixe transparecer que o profissional de educação vive para o trabalho e para escola estadual, é o que faz mediado por uma lógica vocacional e abstrata.

Porém, não é isso que as entrevistas com professores realizadas por essa pesquisa mostram. O que identificamos é que três dos quatro docentes entrevistados compreendem o seu trabalho como professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo como um complemento de sua renda. Os baixos salários pagos são mencionados como fator fundamental para essa situação. Com isso, a dimensão e importância atribuída ao currículo pela proposta da SEE, quando descolada dessa condição objetiva que define o trabalho dos professores, nos parece abstrata, fora da

realidade da rede pública de educação e distante das perspectivas e do cotidiano dos docentes.

O próximo eixo, *o currículo como espaço de cultura*, procura relacionar a cultura com o mundo tecnológico, entendendo cultura como um conceito mais amplo e retirando o foco das questões regionais. Caracteriza a cultura como uma questão global, acessível a todos, diretamente relacionada com o mundo tecnologicamente avançado. Na sequência, define o currículo como o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo da história, relacionado a todas as áreas de conhecimento. Afirma que no currículo existe a dimensão extracurricular envolvida e a proposta curricular anunciada teria que dar conta e atender às dimensões *extracurriculares*. Entende que todas as atividades humanas são vistas como cultura e, dessa forma, não se pode deixar de relacionar o currículo com a vida cotidiana das pessoas, ou mesmo com a comunidade escolar. Nesses aspectos anunciados, a proposta curricular se aproxima das concepções de currículo multiculturalista.

Contudo, mesmo defendendo essa concepção de cultura, lembra que o conhecimento é indispensável para atingir as competências necessárias ao mundo contemporâneo e, assim, é preciso pensar o “conhecimento como um prazer que pode ser aprendido ao aprender a aprender” (SÃO PAULO, 2008a, p. 11). Por essa razão, defende que os projetos pedagógicos das unidades escolares têm de priorizar os conceitos de cidadania e cultura, para alcançarmos um currículo como espaço de cultura e harmonia.

Já o eixo *as competências como referências* defende que o sistema de ensino tem que articular as disciplinas para promover as competências nas atividades escolares. Define que as escolas paulistas formem cidadãos que pensem em exercer suas responsabilidades no mundo do trabalho, na família, e no desenvolvimento de sua autonomia. Assim, afirma que essas habilidades só poderão se desenvolver mediante um currículo voltado ao desenvolvimento de competências:

Os alunos considerados neste currículo do estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios da disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para vida adulta (SÃO PAULO, 2008a, p. 12).

O que se depreende desse documento é que as disciplinas têm de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências a partir do contexto em que os problemas ocorrem. Afirma também que o currículo é elaborado para alunos que em sua maioria se encontram na faixa etária de 11 a 18 anos, idade propícia para se desenvolverem tais competências e de preparação para entrada desses estudantes no mundo do trabalho. Menciona a responsabilidade dos professores e coordenadores nesse processo e que estes devem estar atentos a essa questão quando da elaboração dos planejamentos escolares. Define que as competências e habilidades a serem desenvolvidas devem se basear no que está definido na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Sem esquecer que, a despeito das diferenças encontradas nas escolas quanto a gêneros e raças, o currículo tem que atender a todos, em suas múltiplas diversidades e em suas manifestações culturais e individuais, sem discriminação de nenhuma espécie.

O eixo seguinte, denominado *prioridade para a competência da leitura e da escrita* afirma que os homens se relacionam a partir de mediações simbólicas, como a leitura e a escrita, as quais são produzidas socialmente pelos seres humanos ao longo da história e que servem como instrumentos de comunicação e informação. E completa que são as informações que mais contribuem para a formação dos indivíduos. Porém, ressalta que as relações linguísticas estão longe de serem uniformes, pois existem várias formas de escrever e se comunicar. Nesse sentido, revela, de maneira clara, quais competências os alunos devem adquirir com a escrita e a leitura:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas principalmente no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexões sobre contextos e estatuto de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma do referencial do valor social e simbólico da atividade linguística no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, 2008a, p. 15).

A proposta curricular também menciona que as novas tecnologias vêm influenciando diretamente nas formas de produção textual e leitura no século XXI, principalmente no processo de produção de texto e pela facilidade de encontrar tais

textos. Assim, defende que o trabalho tem de ser realizado de maneira interdisciplinar, com a responsabilidade pelo desenvolvimento da escrita e da leitura, sendo essa uma responsabilidade dos professores de todas as disciplinas. Ler e escrever, afirma o documento, é exercer a cidadania, propiciando ao sujeito autonomia e inserção no mundo letrado. Portanto, a leitura e a escrita, *a priori*, é o primeiro requisito para se chegar a outras competências, pois o texto é um processo de ensino e aprendizagem, que pode ser direcionado para os mais distintos fins. O documento enfatiza que na escola, o processo de aprendizagem, ocorre por meio da leitura e da escrita, dando identidade a grupos e pessoas. Assim, o currículo escolar precisa propiciar plenas condições aos professores para desenvolverem bem essa dimensão.

O penúltimo eixo, *articulação das competências para aprender*, apresenta a aprendizagem como processo central das atividades escolares. Essa articulação é entendida como meio de mobilizar *competências e habilidades* para enfrentarmos os problemas que o mundo contemporâneo apresenta para os seres humanos. Segundo o documento curricular, o professor tem que educar para a vida, e o conhecimento a ser adquirido no espaço escolar deve ser relevante para o futuro dos alunos. Todavia, ressalta que as competências são guias eficazes para se enfrentar a vida adulta. Assim, a organização do ensino por parte dos professores seria no sentido de despertar as competências dos alunos, considerando as novas tecnologias, que ajudem também na organização da sociedade, com suas informações disseminadas com enorme velocidade. Em outras palavras, trata-se de preparar os alunos para o mundo do trabalho, no contexto de uma contemporaneidade competitiva.

O documento enfatiza que o currículo é voltado à aprendizagem, não ao ensino, porém não esquece de advertir sobre a importância do ensino:

Vale insistir que essa preparação não exige maior qualidade de ensino (ou de conteúdo), mas sim melhor qualidade de aprendizagem. É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não são importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do currículo do ensino oficial do estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender e continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela (SÃO PAULO, 2008a, p. 18).

Por fim, o texto anuncia a necessidade de *articulação com o mundo do trabalho*. Enfatiza que a educação tem de estar articulada com as necessidades do trabalho, com as demandas do capital, com base nos dispositivos legais da LDBEN, das

Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, demonstrando a importância de organizar esse tema em todos os níveis de ensino.

A compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes

A proposta curricular defende que os especialistas da escola, os professores, precisam dominar a construção epistemológica de sua disciplina, pois essa é uma das condições de que os alunos necessitam para a formação de sua cidadania. Afirma que todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística e técnica, através de um processo contínuo por toda a educação básica. Não deixa de ser salutar tal menção. É consensual que a formação do professor deve ampliar sua capacidade de compreensão dos processos sociais, políticos e culturas, além da dimensão tecnológica. No caso da proposta da SEE a defesa desse princípio se dá mediada por três questões:

- a) Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas?
- b) Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou outra área de conhecimento?
- c) Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou área de conhecimento?
(SÃO PAULO, 2008a, p. 21).

Não deixa de ser importante tal afirmação e perspectiva. A tese de que a formação do professor deve extrapolar a especificidade de sua disciplina e incorporar a cultura geral, os fundamentos do conhecimento e da ciência é consensual. São condições fundamentais para que os alunos possam também melhor compreender esses processos. O problema aqui ocorre quando essas intenções anunciadas são cotejadas com práticas comuns da SEE, especificamente aquelas que atingem os professores, como a definição de jornada de trabalho, a estrutura das carreiras do magistério e a forma como a condição profissional dos professores tem sido desvalorizada. Como esperar que os professores possam melhor se preparar para os desafios que o currículo anuncia diante das condições e perspectivas que matizam seu cotidiano?

A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo

Eis aqui uma das questões mais polêmicas e de difícil encaminhamento. A relação entre teoria e prática é tema central no debate educacional. São comuns afirmações que desvalorizam a escola e propõem significativas mudanças em sua organização. O argumento é que há enorme distância entre o que é ensinado e a funcionalidade desse conhecimento no cotidiano. A instrumentalidade desse discurso, de tão intensa, acabou transformando-se em senso comum. Não são somente as agências multilaterais e neopragmatistas que defendem que os conhecimentos a serem ensinados na escola tenham um caráter de *utilidade*. É comum essa fala ser ouvida nos mais diversos espaços e por pessoas de origem as mais diversas.

Na proposta da SEE essa questão também está presente, embora, não com a profundidade que o tema requer. Inicialmente o documento defende a importância de se compreender como as teorias ajudam nas práticas sociais. Sem nenhuma preocupação em discutir os conceitos de teoria e prática, destaca o papel primordial de fazer a *transposição didática entre teorias e práticas*. A tese é a de que essa transposição contribuirá para a melhor transmissão do conhecimento e no processo de compreensão dos alunos. Como exemplo dessa *transposição didática entre teoria e prática* é mencionado o papel que a disciplina de História pode desempenhar, especificamente a possibilidade de ajudar na compreensão da diversidade cultural que existe na região metropolitana de São Paulo, que é onde grande parte dos alunos residem. Isso é entendido como uma das formas de aproximar a teoria da prática.

As relações entre educação e tecnologia

Essa é uma questão que a proposta da SEE incorpora de forma acrítica e sem nenhuma discussão. Sua compreensão de tecnologia é profundamente demarcada pelo senso comum. (A tese central é a de que o domínio das tecnologias, relacionadas às técnicas modernas e contemporâneas, é uma das competências que os alunos devem demonstrar ao final do ensino médio. Tal domínio inclui, além de aprender a lidar com computadores, entender as tecnologias como elemento cultural que faz parte do conhecimento produzido pela humanidade. Assim, coloca as tecnologias como necessidade primordial de aprendizagem para o próprio exercício da cidadania, relacionado a uma vida produtiva.

Não há nenhuma discussão acerca da complexidade desse processo. Não se discute o que se está entendendo por tecnologia, e esta acaba sendo reduzida a inovações técnicas, especificamente aquelas que são oriundas da expansão e crescimento da informática. Não se problematizam os processos de produção do conhecimento, o controle exercido pelos que o dominam e o impacto desse controle nas condições de vida da população. Não se problematiza a relação entre tecnologia e desemprego, precarização do trabalho, aceleração do controle sobre o trabalho e outras questões importantes. Como afirmamos, tecnologia é entendida como avanço técnico e, dessa forma, sua apropriação se torna necessária do ponto de vista da formação para o trabalho.

A prioridade para o contexto do trabalho

No documento que estamos aqui apresentando, direcionar o currículo para uma formação que tenha como contexto o mundo do trabalho é tema central. Em que pese todas as considerações feitas à questão cultural e à formação do cidadão, o que melhor define a intencionalidade da proposta é sua preocupação de que nenhuma definição de conteúdo curricular seja feita deslocada de uma perspectiva que desconsidere o contexto do trabalho e da formação para o mundo do trabalho. O documento não discute sua compreensão de trabalho de forma direta, mas à medida que desenvolve sua tese essa compreensão se explicita. A premissa é a de que o *trabalho voltado à produção de bens* é a atividade humana mais eficaz para conectar os conteúdos à realidade do aluno, da educação infantil ao ensino médio. Afirma que essa é uma premissa básica da LDB, que sempre fez referência ao trabalho como produtor de riqueza. Menciona também que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho, e valorizá-lo significa criticar o *bacharelismo ilustrado*, que priorizou a elitização das escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas, em décadas anteriores. Portanto, não se trata de uma compreensão do trabalho como categoria ontológica, mas, sim, de sua mera expressão como atividade produtora de bens.

Dessa forma

[...] a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e

cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos das disciplinas (SÃO PAULO, 2008a, p. 23).

É a expressão mais ampliada da ideologia do trabalho e de sua relação com a constituição de valores ético-morais. O discurso conservador utilizou ao longo do tempo e de forma ampliada a ideologia do trabalho como mecanismo de disseminação de determinada moral e de controle sobre os trabalhadores. A proposta da SEE apenas reforça essa questão.

O contexto do trabalho no ensino médio

Nessa parte do documento, a proposta reafirma princípios anteriormente anunciados e ressalta a importância do ensino técnico no mundo de trabalho competitivo contemporâneo. Pautado principalmente pela LDB e pelos PCNs, o texto destaca que, no mundo atual, o trabalhador está sendo substituído pelas máquinas e, por isso mesmo, tem de se especializar a fim de se tornar *útil e capaz* de resolver problemas. Para atingir essa competência, destaque deve ser dado ao ensino técnico, mediante a reformulação das grades curriculares do ensino médio.

As DCN para o ensino médio interpretaram essa perspectiva como preparação básica para o trabalho, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, específicas, e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCN, desde que garantida a presença das três áreas. Essa abertura permite que escolas de ensino médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional (SÃO PAULO, 2008a, p. 23).

Portanto, a proposta é de que a educação profissional e a educação básica sejam oferecidas aos jovens simultaneamente, em contraturno (horário oposto ao da escola), seguindo sempre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Pode parecer a princípio uma proposta que vai ao encontro dos interesses dos trabalhadores. Uma educação preocupada com a inserção profissional dos jovens dificilmente pode ser questionada e criticada. Mas se o fazemos é por entender que não existe contradição em defender uma educação básica ampliada, humanista e que permita a incorporação do que as sociedades

humanas produziram ao longo do tempo e a formação profissional. O que a proposta da SEE afirma, mesmo sem o fazer diretamente, é a primazia do domínio de um conhecimento que seja instrumental e útil. Assim, mesmo quando é mencionada a tese de que o currículo seja entendido como expressão cultural, fica explícito que essa dimensão cultural está impregnada de uma concepção de educação tecnológica e de cultura técnica. O mesmo vale para conceitos como cidadania, que, inseridos nessa lógica mais ampla da formação para o trabalho, restringe sua compreensão como direito ao trabalho. Aqui vale também o argumento anterior. O problema não é o trabalho, mas a redução da dimensão formativa e da compreensão de cidadania delimita pelos limites do trabalho.

2.2 - As ciências humanas no contexto da proposta curricular

Segundo o currículo oficial do Estado de São Paulo, todas as ciências são humanas. Assim, em sua apresentação, inicia um debate sobre o que seriam as ciências humanas com uma pequena reflexão acerca do tema ao longo da história. Cita a Idade Média, o Renascimento, os jesuítas, os homens das Luzes, ou iluministas. Afirma que, no século XX, a área de humanas adquiriu o conceito de ciências, a partir da contribuição do marxismo ou mesmo da fenomenologia. Lembra que no início o ensino era voltado às elites, e os materiais didáticos eram clássicos, como as enciclopédias etc.

Afirma que as ciências humanas são constituídas por disciplinas como história, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, política, antropologia etc., que buscam compreender os seres humanos em suas várias esferas e saberes.

Ao final da apresentação sobre as ciências humanas, relata a importância das tecnologias para o desenvolvimento da área, e afirma que, por meio destas, temos à disposição um grande número de pesquisas e acervos para a formulação das aulas na área de humanas.

De forma geral, anuncia que a integração entre as diferentes disciplinas da área de humanas enriquecem as possibilidades de aprendizagem e que:

[...] o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, abalzar os inúmeros problemas da sociedade

em que vive e as diversas formas de relações entre homens e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente (SÃO PAULO, 2008a, p. 25).

Defende a importância de uma proposta curricular na área de humanas que priorize as disciplinas de história e geografia, sempre utilizando como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe aqui um pequeno comentário inicial acerca da prioridade e centralidade das disciplinas de história e geografia defendida pela proposta curricular e suas contradições. Ao observarmos a distribuição da carga horária entre as disciplinas escolares, verificamos que as disciplinas de Sociologia e Filosofia só estão presentes no ensino médio, e mesmo assim com poucas horas-aula, e a disciplina de Antropologia nem consta no currículo proposto. O mesmo raciocínio vale para as disciplinas de história e geografia. Embora presentes no ensino fundamental II e médio, ocupam parcela pouco expressiva no total das horas de aula dos alunos. É uma prioridade e centralidade que não se materializa em maior tempo de aula e de estudo.

Em relação ao desenvolvimento da disciplina de História – que será tratada de modo específico no próximo tópico –, a proposta curricular anuncia que esta tem de formar pessoas participativas, críticas e que possam assumir posições políticas conscientes diante da realidade social (SÃO PAULO, 2008a).

Reafirmando os princípios gerais da proposta, enfatiza que os professores de humanidades, em geral, têm papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita. Em seu trabalho com os alunos, elas devem sempre priorizar a relação do conhecimento social com o mundo do trabalho e devem ser, no ensino médio, a preocupação central.

2.3 - A proposta curricular para a disciplina de História

Antes de iniciarmos a reflexão sobre forma como a SEE articulou a proposta curricular para a disciplina de História é necessário situar o contexto dessa disciplina e algumas questões centrais que dificultam consensos em torno de sua definição como disciplina escolar.

Ao longo dos últimos anos, especificamente no período pós-ditadura militar, o debate acerca de uma proposta curricular para a disciplina de História no Estado de

São Paulo foi marcado por tensas discussões, avanços, retrocessos, bem como por intensa participação dos professores.

As várias tentativas de desenvolvimento da proposta curricular de História remontam às ações da CENP. Estabelecida pela Lei n. 7.510, no ano de 1976, como órgão vinculado à estrutura burocrática da SEE, a CENP foi encarregada de coordenar a política de criação e implementação dos currículos, com a liberdade de definir as normas que poderiam ser implantadas pelas antigas delegacias de ensinos (Carmo, 1996). A CENP tinha como foco a coordenação do trabalho de um conjunto de pessoas, muitas das vezes escolhidas a partir de influências políticas dos governantes. Formada por diversas equipes técnicas, que eram divididas por áreas do conhecimento, história, geografia, ciências etc.

A criação da CENP se dá em um contexto em que o país estava submetido politicamente à ditadura militar havia mais de doze anos. Os anseios por uma sociedade democrática são intensos, em que pesem as agruras de um contexto difícil para a disseminação de ideais. Assim, o debate sobre uma proposta curricular de história adquire melhores condições a partir do ano de 1979, com o início do processo mais amplo de anistia. Com a intensificação do processo de abertura política em 1985, as condições melhoram, é a crítica ao currículo vigente se intensifica, especificamente à cartilha elaborada durante a ditadura militar para educação pública e conhecida como *verdão*.

Iniciado o debate para a formulação de uma proposta curricular para a disciplina de História são convidados para os encontros professores da rede estadual de ensino e professores universitários das Universidades do Estado de São Paulo.

As dificuldades para a criação da proposta de História foram muitas. As mudanças na burocracia da CENP, as diferentes concepções de história presentes no debate, as dificuldades enfrentadas pelos professores que estavam em sala de aula em participar do processo são algumas das dificuldades que nortearam o processo. (Carmo, 1996).

Esses problemas foram resolvidos pela SEE ao elaborar a proposta curricular de 2007 de uma forma politicamente autoritária. Não fez o debate mais amplo, embora anuncie o contrário, e definiu quem poderia participar do processo e quem não poderia. A equipe responsável pela elaboração da proposta de História foi composta por Paulo Miceli, também coordenador-geral da área de humanas, Diego Lopes Silva,

Glaydson José da Silva, Monica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. Definida a equipe a proposta foi elaborada. Apresentamos a seguir seus elementos mais importantes, a forma como apresenta o ensino de História no Brasil e os autores utilizados para fundamentar esse processo.

A proposta curricular para a disciplina de História apresenta inicialmente uma reflexão sobre o ensino de História no Brasil e o faz demarcando algumas questões consideradas fundamentais na definição da História como disciplina escolar. Relata que, em 1827, uma das principais funções do ensino de História era despertar nos alunos a prática da leitura e que somente iria alcançar o *status* de disciplina autônoma em 1837, no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que era a capital do império no século XIX. Segundo o documento, essa disciplina tinha como função a reprodução dos princípios e interesses governamentais do período. Menciona que era comum o fato do ensino de História nas primeiras escolas enfatizar um modelo de sociedade eurocêntrica (Bittencourt, 2008), com intensa influência do sistema de ensino francês, mais especificamente do Positivismo.

Ressalta a importância que tem nesse processo a criação do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro (IHGB). Menciona que o Instituto tinha como princípio fornecer ajuda para a *consolidação da nação e formar a identidade nacional de um povo* e abrir os caminhos para a civilização. Ressalta que era um espaço exclusivamente das elites cariocas, orientado por uma concepção positivista de história e voltado à formação moral e cívica. Informa que um dos textos de leitura era a própria “constituição do império e história do Brasil”. O ensino de História era previsto para as últimas etapas do ensino, voltado para a história sagrada de santos, com uma influência extremamente grande e religiosa. Segundo a proposta curricular o ensino de História da Pátria seguia o mesmo sentido da valorização dos personagens históricos dos grandes heróis. Esse ensino não era para todas as províncias, somente para as mais importantes, como Rio de Janeiro e São Paulo. (BITTENCOURT, 2006)

O documento anuncia as dificuldades enfrentadas para a formulação da proposta de História na década de 1980. Menciona que foram realizados vários debates para a formulação da proposta curricular naquele momento, que produziu uma vasta bibliografia elaborada por especialistas da área e destaca a importância de os profissionais da área continuarem acompanhando os debates sobre a disciplina.

Porém, não discute quais foram essas dificuldades e nem o papel da CENP e de seus integrantes nesse processo.

Defende que a História é necessária por ser uma das mais importantes expressões da humanidade, ainda que na sociedade contemporânea pareça não ter tanta importância, em função da valorização do prático e do técnico no cotidiano das pessoas. Mais à frente enaltece a necessidade da pesquisa sobre a História, a produção de conhecimento através de vestígios e fragmentos que sobreviveram à passagem do tempo. (SÃO PAULO, 2008a, 2008). Entende que a História ajuda na construção de uma memória que marca de onde viemos, quem somos e o que poderíamos ser.

Afirma que os conteúdos selecionados são considerados os mais importantes, mesmo sabendo não existir consenso entre os profissionais da área. Como exemplo, cita o período da ditadura militar no Brasil, quando a historiografia era imposta à força. Defende que as várias tendências historiográficas existentes no debate, embora não sejam consensuais entre os historiadores, são importantes para a construção histórica, não se podendo privilegiar umas em detrimento de outras. Apresenta como exemplo o fato de que:

[...] são raros os adeptos do marxismo que consideram os temas valorizados pela escola dos Annales ou pela história cultural dignos de ocupar qualquer espaço no ensino. Do mesmo modo, quantos seguidores de Fernand Braudel, Michel Foucault ou Roger Chartier lamentariam se o materialismo histórico pudesse ser sepultado, em Londres, com seu criador? E, conquanto essas coisas possam ser mais perceptíveis nos ambientes universitários, seus desdobramentos atingem diretamente os programas de ensino do nível básico, seja no que se refere aos conteúdos curriculares ou mecanismo de avaliação, seja no que diz respeito aos materiais didáticos (SÃO PAULO, 2008^a, p. 29).

Destaca que os professores de História não podem querer transformar o ensino fundamental II e o ensino médio em curso de graduação em História, pois o docente não vai conseguir trabalhar todo o conteúdo proposto na educação básica. Deixa explícito que as metas a serem alcançadas são outras.

O currículo de História proposto pela SEE ao ensino fundamental (ciclo II) e ao ensino médio tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Menciona que o objetivo central da disciplina nessa fase é despertar no aluno a compreensão de cidadania, com participação social e política, a fim de que tenha consciência dos

seus direitos e deveres sociais, como ser solidário, e que repudie as injustiças, valorizando o respeito mútuo. O ensino de História é anunciado como *auxiliar* no desenvolvimento de um posicionamento crítico dos alunos e no reconhecimento do diálogo como ponto de partida para a tomada de decisões coletivas. Defende o desenvolvimento das individualidades, mas com a valorização da pluralidade que existe no país e, principalmente, na escola.

Em relação ao docente, o documento descreve ser indispensável que ele reflita sobre suas práticas cotidianas em sala de aula e se reconheça como um agente transformador, com intervenções solidárias. Para tanto, recomenda a utilização de várias fontes para a elaboração de suas aulas, uma postura questionadora e responsável:

[...] isso porque, embora essa disciplina não seja mais considerada a “mestra da vida”, como a concebiam alguns letrados do Renascimento, ela continua sendo uma janela indispensável que se oferece para observação, análise, avaliação e crítica das práticas sociais ao longo do tempo, sem excluir o presente (SÃO PAULO, 2008a, p. 30).

Afirma que por meio do currículo de História os alunos podem desenvolver consciência social, aceitar as diferenças dos mais variados grupos e desenvolverem habilidades básicas para a transformação da sociedade. Ressalta que a criação do ambiente e as estratégias para desenvolver tais habilidades estão sob a responsabilidade do docente.

Ao apresentar os *conteúdos básicos* da disciplina a proposta curricular paulista afirma a importância de se estabelecer recortes temáticos conceituais, com elevado grau de unanimidade. Então, destaca alguns conceitos que o professor deve desenvolver no ambiente escolar, como trabalho, vida cotidiana, memória cultural etc., lembrando novamente que, para o professor conseguir pontuar essas temáticas no ensino de História, necessita fazer uso de fontes históricas diversas.

Ressalta a necessidade da preservação da autonomia dos docentes da rede estadual de ensino, pois são eles que detêm o conhecimento. Em relação aos materiais didáticos de apoio curricular, como o caderno do professor e dos alunos, o documento afirma que, mesmo sendo vistos por alguns como imposição da Secretaria de Educação, eles têm como objetivo buscar o diálogo entre a proposta curricular, servindo como auxílio para sua implantação, e o professor, no sentido de ampará-lo

para melhorar a qualidade das suas aulas. Por essa razão, não tem como princípio uma única corrente historiográfica, mas trabalha com todas, sempre respeitando as individualidades e escolhas dos docentes. O documento cita ainda Eric Hobsbawm, e seu livro, *Sobre a história*, dando a entender certa preferência por esse historiador social inglês que leva em consideração diversas fontes históricas, ainda que tenha mais proximidade com as teorias do materialismo histórico.

Ao discutir procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem afirma que o professor tem que tornar a disciplina de história atraente aos alunos, a partir de estratégias distintas. E isso requer dele compromisso, *energia e amor* pelo que faz, pois só assim poderá superar o ensino tradicional de História.

Para sustentar suas afirmações, os formuladores da proposta curricular trazem para o debate Fernando Braudel e sua afirmação de que o professor, em sala de aula, deva começar seu ensinamento pela “simplicidade, que é clareza, luz da inteligência, e que torna a verdade acessível ao pensamento, e que deve oferecer aos estudantes o fabuloso espetáculo da história, misturando o ontem com o hoje, e tudo isso sem uma preocupação com a lógica, mas, antes de tudo, com o prazer da descoberta”. (SEE, 2008, p. 33). Enfatiza que o ensino de História tem de desenvolver suas dinâmicas a partir da realidade dos alunos, despertando neles o processo de consciência, a fim de que entendam que a evolução histórica não decorre apenas da ação dos heróis, mas também da própria interferência deles nesse processo.

No mesmo contexto, destaca-se que o professor tem de superar a transmissão mecânica de ensinar. Ao mesmo tempo em que valoriza os métodos tradicionais, como a necessidade de lembrar datas importantes, o documento afirma que, se somente se ater a essas questões, o ensino de História pode se tornar confuso e passar por uma *crise*. Sugere a reformulação e a renovação dessa disciplina e cita Le Goff (2003) para destacar que os conteúdos disciplinares de História precisam ser trabalhados de forma transversal (transversalidade) e que os professores têm que trabalhar de forma conjunta com as outras disciplinas, abordando diversos temas, a fim de superar o alinhamento artificial de sua matéria a partir de uma nova cultura escolar.

Não deixa de considerar as condições adversas encontradas pelos docentes em seus locais de trabalho, sem, contudo, especificar quais são essas condições.

Sugere, por fim, uma formação continuada dos professores de História e enfatiza que, sem isso, a disciplina vai perder a importância, não tendo sentido aos alunos.

Segundo o documento, deve-se orientar o professor a estimular os alunos a *aprenderem História*, ao invés de *ensiná-la*, pois ensinar parece como fato pronto e acabado. Recomenda mostrar aos alunos uma nova forma de ver o mundo e olhar a História, sem abrir mão principalmente da aprendizagem, tendo sempre compromisso com a profissão, intuito principal ao elaborar-se o currículo.

Por fim, resume com as seguintes palavras a importância da História:

A história funciona, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca de conhecimento (SÃO PAULO, 2008a, p. 36).

Ao apresentar *os subsídios para implantação do currículo* menciona que o caderno do professor e dos alunos, bem como os livros didáticos são materiais auxiliares ao professor em seu trabalho. Afirma a importância de o ensino ultrapassar os muros da escola, principalmente com as novas tecnologias à disposição dos alunos.

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano, por bimestre), lembra que os conteúdos estão organizados por disciplinas, séries, anos e objetivos, e devem estar associados a habilidades a serem desenvolvidas em cada tema, de acordo com a capacidade do estudante.

Em suma, a proposta curricular de 2007, em vigência nas escolas da rede estadual de ensino não defende explicitamente uma determinada tendência historiográfica. Ela tenta abranger todas as correntes da História e não tomar partido por uma posição radical.

CAPÍTULO 3

A FALA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

INTRODUÇÃO

Nosso principal objetivo com essa pesquisa é procurar compreender como professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo compreendem o currículo oficial e como esse currículo impacta em seu trabalho. Especificamente nessa pesquisa, nossa atenção recai sobre os professores de História. Buscamos entender a compreensão que possuem sobre currículo, seus aspectos, sua interpretação e os conteúdos definidos.

Infelizmente, apenas professores do sexo masculino aceitaram ser entrevistados. Encontramos muita dificuldade, pois vários professores da rede pública consultados não aceitaram conceder entrevista. Após várias consultas, chegamos a um número de 10 professores. No entanto, a grande maioria, embora tenha marcado dia e hora, desistiram. Na hora da entrevista, ou quando fiz contato um dia antes para confirmação, cancelaram o que havíamos marcado, ou, em outros casos, não compareceram ao local combinando. Mesmo assim, agradecemos aos professores que reservaram um pouco de seu tempo para contribuir com essa pesquisa.

Assim, entre 2015 e 2016, realizamos um conjunto de quatro entrevistas com professores de história, tendo como base um roteiro que definimos a partir de nossas preocupações de pesquisa, que é o de procurar compreender como os professores de História compreendem a proposta curricular elaborada pela SEE-SP e como ela influencia em seu trabalho cotidiano, em suas aulas. Em um primeiro momento, realizamos as entrevistas com os docentes nas escolas em que trabalham. Elas foram gravadas e depois transcritas, permitindo o início de nosso trabalho de análise. Dos docentes entrevistados, apresentaremos informações gerais, sem identificação. Para os fins dessa pesquisa, eles serão denominados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV.

3.1. Os professores entrevistados

Os professores que concederam entrevistas terão suas identidades preservadas. O professor I terminou sua graduação em 2007, na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Em 2010, iniciou um curso de especialização na PUC de São Paulo, História, Sociedade e Cultura. É professor da rede estadual de ensino de São Paulo desde 2009. Começou como professor eventual e, no ano seguinte, teve aula atribuída. Prestou concurso em 2013 e foi efetivado em 2014. Hoje trabalha na diretoria de ensino de Taboão da Serra, em duas escolas, uma como professor efetivo e, na outra, como professor contratado, ou professor OFA. Afirma que a dupla jornada é condição para complemento de renda.

O Professor II terminou sua graduação em História em 2008, na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Fez alguns cursos de especialização, como Novas Abordagens da História Cultural, Introdução aos Estudos da África e o Negro no Brasil hoje. Todos os cursos realizados na USP e pagos com recursos próprios. É professor da rede estadual de ensino de São Paulo há cinco anos, na região da diretoria de ensino de Taboão da Serra. Trabalha principalmente com turmas do Fundamental II.

O Professor III exerce suas atividades na região da diretoria de ensino de Taboão da Serra, mais especificamente na escola em Embu das Artes. É professor de História há 28 anos e, em razão do tempo de atuação, conhece outras propostas curriculares de história.

O professor IV formou-se em 2006, na Universidade de Guarulhos. Começou a lecionar no mesmo ano na rede estadual de São Paulo. Atualmente cursa uma segunda licenciatura, em Ciências Sociais. É professor da categoria F.

Todos trabalham na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na diretoria de ensino de Taboão da Serra. Os docentes têm sua jornada de trabalho na Escola Estadual Revendo Almir Pereira Bahia, na Escola Estadual Maria Auxiliadora, na Escola Estadual Marechal Teixeira Lopes e na Escola Estadual Odete Maria Freitas, localizadas na região do Taboão da Serra e Embu das Artes. Três dos quatro professores são efetivos, e o quarto é da categoria F. Todos declaram proximidade intelectual e de formação ao materialismo histórico dialético. São casados e têm filhos.

3.2. A compreensão dos professores sobre o debate curricular

Os professores entrevistados, em geral, demonstram que compreendem pouco o tema específico do currículo. No entanto, podemos perceber, ao longo das entrevistas, que a análise que realizam sobre o debate curricular e a proposta curricular de História do Estado de São Paulo está intimamente ligada à compreensão que eles têm de política. Durante o percurso da entrevista, percebemos que os professores ligados ao Sindicato dos Professores (APEOESP) apresentam uma visão mais esclarecida sobre o debate curricular, mais especificamente sobre o currículo.

É possível perceber que o entendimento que possuem e sua inserção no debate curricular é precário, e está relacionado à formação que tiveram. Pontuam que sempre trataram de forma distante a questão do currículo, porém, não deixam de ressaltar sua importância para o funcionamento das redes escolares de ensino, ao possibilitar aos professores uma direção a seguir.

Especificamente sobre o currículo do Estado de São Paulo, e a disciplina de História, os professores entendem-no como inspirado em um modelo neoliberal, que enaltece a formação do sujeito a partir de uma perspectiva que valoriza a individualidade e a meritocracia, tendo como centro a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e as necessidades do trabalho. Sobre essa questão, o Professor I relata que: “o currículo do Estado de São Paulo oferece uma formação deficitária pensando pelo aspecto de formação crítica”. O Professor IV acrescenta que:

Outro ponto que temos que pensar sobre a proposta curricular em todas suas dimensões, para mim, é que a educação pública do Estado de São Paulo está privatizada, no instante em que pensamos que o cara que produz o livro didático é terceirizado, as mulheres da merenda, da limpeza, são terceirizadas, as cadeiras que chegam ao Estado são terceirizadas etc. (Professor IV)

Outro aspecto mencionado com frequência pelos professores é a dificuldade em trabalhar todos os conteúdos propostos, tendo em vista as poucas aulas que são atribuídas à disciplina de História. Soma-se a essa situação o fato agravante de terem

dois cargos, pouco tempo para estudar e fazer uma análise crítica sobre o currículo oficial.

O fato de não haver interesse da Rede Oficial Paulista no diálogo e na formação dos professores sobre a questão do currículo. Conforme relato do Professor III, que afirma que nunca foi oferecido, na Rede Estadual de Educação, qualquer curso na área de currículo. Mencionam também a ausência de diálogo entre a secretaria e os professores durante o processo de elaboração da proposta curricular, em 2007.

Questionados acerca da ausência dos professores no processo de elaboração curricular afirmam serem favoráveis à proposta desenvolvida pela CENP, na década de 1980, principalmente em razão do fato de que ela foi construída com a base, com os professores e movimentos intelectuais ligados à educação, diferente da proposta curricular atual, em que não houve nenhum tipo de consulta aos docentes, se caracterizando como uma imposição de cima para baixo. O Professor III assim se manifesta:

[...] simpatizo mais com a proposta de 1985 que é a proposta da CENP, porque trabalhava com a proposta de eixo temático, havia maior possibilidade do professor de movimentar no tempo do espaço histórico, com as diversas situações de aprendizagens. A proposta de 2008, que depois virou currículo oficial em 2010, não tem simpatia, pois, diferente daquela feita pela CENP, não foi discutida com os movimentos sociais, foi uma imposição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (Professor III)

A fala do professor mostra, que nesse caso, a discordância é em relação ao processo em si de definição do currículo. Não discorda do conteúdo, sim do modo como o governo do Estado definiu a proposta e sua implementação.

Aparece com frequência a crítica à forma como o currículo orienta o trabalho dos professores e o ensino de História, utilizando-se, ainda, de termos superados no debate historiográfico, como pré-história, por exemplo. Segundo eles, o currículo deveria partir da História local, e não da origem do homem, universo extremamente distante dos nossos alunos. Dessa forma, o currículo é visto como anacrônico.

O Professor I afirma que o currículo de São Paulo é repetitivo, que a proposta não pode ser doutrinária e não leva em consideração a história dos indivíduos. Considera-o um documento ideológico, conteudista, e com princípios positivistas.

Segundo o Professor III, a melhor proposta curricular é aquela orientada por eixos temáticos, que enfatiza a realidade dos alunos. Para ele, como a educação deve ser organizada a partir de um objetivo, de formação e transformação, e não a mera reprodução das relações sociais, que não modifica a realidade e objetiva formar sujeitos *pacíficos*.

O Professor II diz que o currículo é fragmentado, que privilegia o trabalho individual ao invés do coletivo e trabalha de maneira a privilegiar a classe burguesa.

O Professor IIII relata que currículo é a base do trabalho do docente, e o caminho para chegar às habilidades e competências compreendidas. Porém, entende que os profissionais que desenvolvem a proposta curricular são vinculados de certos grupos sociais, mas não especifica quais. Defende que as propostas curriculares têm que ser desenvolvidas pelos próprios professores da Rede, juntamente com as comunidades ligadas à educação.

3.3. O currículo e as práticas escolares dos professores

A relação entre o currículo oficial e a prática dos docentes, segundo os professores entrevistados, ocorre das mais diferentes formas. O Professor I afirma que busca trabalhar o currículo de forma criativa. Diz que segue o conteúdo, porém não realiza as práticas como são propostas no currículo. Segundo ele, a forma como essas práticas são propostas no currículo não dialoga com a realidade dos alunos, não permitindo que o professor consiga atingir o aluno em sua essência. Ele trabalha com rodas de debates e, principalmente, um projeto para tentar construir o conhecimento curricular de forma crítica.

O problema é que as direções olham o projeto de forma banal, pois acham que é apenas uma forma de manter os alunos na escola, apenas como uma espécie de diversão, e não olham como um projeto, como uma forma de atingir a realidade dos alunos. Assim fica difícil, pois não desenvolvo meu projeto pensando nas competências e habilidades que o Estado deseja. (Professor I)

Em relação ao caderno dos alunos, o professor informa que o utiliza de forma fragmentada, pois tem aspectos que, segundo ele, não servem aos seus educandos. Termina ressaltando que a didática é fundamental para o professor atingir seus alunos, pois é partir dela que podemos encontrar meios de superar as ideologias educacionais do Estado de São Paulo.

Pensando que dividimos o trabalho do professor entre teoria, metodologia e prática, a proposta curricular do Estado de São Paulo é sempre conteudista; o que muda é a dinâmica como o professor trabalha com a proposta em sala de aula. (Professor I)

O Professor II afirma ter como base de suas aulas o currículo oficial, porém que não trabalha em sua totalidade, pois considera que alguns dos conteúdos são incoerentes para os alunos, ou muitas vezes são muito fáceis. Ele resalta que adotaria os conteúdos de forma mais didática se os espaços físicos e os recursos na escola não limitassem o desenvolvimento de seu trabalho. Menciona que a falta de tempo para o preparo das aulas é também fator que impede a realização de um trabalho de maior qualidade. Afirma que tem que trabalhar o conteúdo proposto, pois é o que será cobrado na prova interna e no SARESP. Relata que o bônus oferecido pela SEE-SP é importante para sua vida e suas necessidades. A seguir, a fala do docente:

(...) no entanto, não tenho cobrança para a implantação do currículo; a direção de uma das escolas onde passei sempre me deixou solto para fazer a implantação da maneira que acho melhor. Porém, a grande dificuldade foi a de recursos tecnológicos e materiais, pois as escolas, em sua grande maioria, têm falta de materiais; por exemplo, se quero desenvolver teatro com os alunos, falta material para preparar roupas etc., ou principalmente espaço físico. (Professor II)

O Professor III afirma que utiliza o currículo *até certo ponto*. Informa que adapta as questões do currículo à sua prática como professor, e não a sua prática ao currículo. Afirma que:

(...) leciono para a humanização e vejo que se o currículo não seguir esses princípios, busco adaptá-lo em minhas aulas aos eixos temáticos, principalmente porque tenho a liberdade para usar da maneira que acho melhor; busco situar o currículo no tempo e no espaço dos meus alunos, assim minhas aulas são mais dinâmicas, mais pensativas, levada para debate; não trabalho os conteúdos do currículo na íntegra. (Professor III)

Entende que há o currículo, em essência, está identificado com o discurso das elites. Ressalta que os recursos são limitados para o desenvolvimento de seu trabalho, que o currículo está distante da realidade dos ambientes escolares como um todo e que, por isso, entende que ele exerce pouca influência sobre sua prática e cotidiano. Afirma ele que:

Em relação ao currículo oficial, em minhas aulas não uso na íntegra, pois diverge muito da minha forma de pensar o ensino de História. Porém, tem um aspecto positivo, pois tenho a liberdade de ministrar minha aula da maneira que acho mais adequada aos meus educandos. Nunca tive nenhum problema por parte das direções de escolas onde trabalhei em relação à implantação da proposta curricular. Em relação ao caderno do aluno, raramente eu o utilizo em minhas aulas, pois deixa a sala de aula muito burocrática. Acho que as aulas têm que ser mais dinâmica; porém, muitas vezes, esses temas não são relacionados ao currículo, pois acho esse currículo um retrocesso. Não contribui para melhorar o desempenho das minhas aulas. Entendo que seja muito difícil o professor que trabalha o currículo na íntegra ainda desenvolver o pensamento crítico reflexivo nos alunos, principalmente com esse pequeno número de aulas que são oferecidas à disciplina de História, no fundamental e principalmente no ensino médio. (Professor III).

O professor IV menciona que o currículo propõe que os professores trabalhem a partir de uma concepção de interdisciplinaridade, porém, relata que são poucas as horas de estudos disponibilizadas para o desenvolvimento dessas atividades com os demais professores. Afirma que os conteúdos indicados são apenas uma referência para o desenvolvimento de suas aulas, e que se for desenvolver suas práticas a partir do currículo proposto, estará traindo seus princípios ideológicos. Para ele, o currículo proposto:

No papel é um currículo bonito. (...) esse currículo precisa de práticas diretas objetivas. Essas primeiras mudanças seriam a valorização dos professores, principalmente na questão salarial, pois estamos falando de mão de obra humana. Não é possível você explorar a mão de obra

humana de forma eficaz e grandiosa se o trabalhador não está feliz com as condições de trabalho (...). (Professor IV)

De modo geral, os professores ressaltam que suas práticas estão limitadas à proposta curricular, mas principalmente pelos recursos que são oferecidos aos professores, em geral precários, e pelas condições de trabalho. Portanto, o currículo proposto para a rede de ensino do Estado de São Paulo não dialoga com a realidade vivida na escola. Em relação à prática, o currículo está em oposição ao trabalho do professor e possui uma compreensão de sociedade diferente do professor.

Os professores que entrevistamos, têm em comum, o fato de que sua formação ocorreu em universidades particulares de ensino. Afirmam que ela somente foi possível com o uso de recursos do governo federal, seja a bolsa de ensino oferecida pelo Programa Prouni ou financiamento concedido pelo Fies. Um perfil muito comum, que explica em parte as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu trabalho, tendo em vista que a formação oferecida por essas instituições de ensino, na maioria das vezes, está aquém das necessidades dos alunos. Assim, a formação é aligeirada, não propiciando o domínio dos temas e conteúdos necessários para o exercício do trabalho docente.

O aspecto acima mencionado fica evidente nas entrevistas dos docentes. O Professor I, por exemplo, relata que tem que lecionar sobre história da África, porém, ele mesmo, durante sua formação, não teve disciplinas específicas sobre esse tema na universidade ou em sua formação como professor. Que o curso superior que realizou estava estruturado de forma a privilegiar certa concepção de história, que de forma linear, tinha seu início a partir da Grécia antiga.²

Quando ocorre, a formação complementar do docente é por sua conta, realizada em casa. A rede estadual de ensino não oferece, aos professores, uma jornada de trabalho em que, parte das horas, seja destinada a estudo e preparação de aulas. As universidades particulares, espaço de formação inicial da maioria dos professores, possuem uma política de oferta de educação, que tem como ponto comum o restrito investimento em estrutura educacional, como biblioteca e

² A obrigatoriedade do ensino de história da África é recente e decorre da LEI 10.639/03.

professores capacitados. Como o objetivo é o lucro, há pouco compromisso com a formação adequada de professores, que tenham condições de fazer diferença nas escolas públicas, ou mesmo na rede particular de ensino. Formam professores da mesma maneira que formam técnicos para atuar no mercado de trabalho. Esse aspecto da formação dos professores é preocupante, pois são esses professores que serão os responsáveis por formar seres humanos, que deveriam encontrar nas escolas as condições para o desenvolvimento da crítica e da formação profissional qualificada. No entanto, temos que ressaltar que as universidades públicas não formam professores mais apenas pesquisadores.

Assim, aos problemas que a rede estadual de ensino apresenta em vários aspectos físicos, soma-se a sua incapacidade para formar sujeitos críticos e transformadores, pois a universidade, que deveria formar os professores para esse fim, não realiza seu trabalho. Essa situação, das universidades particulares, é relatada da seguinte forma:

Quanto ao cotidiano das instituições privadas, há crises com outras características e toda sorte de problemas. Talvez a mais dramática delas seja aquela que se refere ao significativo crescimento de um setor marcado pela competitividade exacerbada, responsável pelo recrutamento indisciplinado dos alunos, o que “puxa” as mensalidades cada vez mais para baixo, e que possam somar-se aos pagamentos efetuados pelos mesmos no financiamento de suas atividades acadêmicas. As consequências desse quadro, resultado do expansionismo de setor privado, têm desdobramento na incessante rotatividade dos professores e de outros profissionais que atuam nessas instituições. Todos os fins de semestre, em algumas instituições, as demissões ocorrem às centenas, lembrando os expedientes empresariais na contratação de ajudante geral e outros trabalhadores sem qualificação profissional na indústria fordista dos anos 1970. (Bauer, 2012, p. 30)

Entre as diversas questões abordadas com os professores entrevistados, o início da experiência profissional como professor da rede estadual é uma das que, mais chama a atenção. Os entrevistados relatam que suas primeiras experiências na rede estadual ocorreram em período que ainda se encontrava em processo de formação universidade, em fase muito inicial. As condições e razões para trabalhar como professor são diversas. O Professor I relata, que ainda estava nos primeiros meses da faculdade, quando foi demitido da empresa que trabalhava, e que em razão

dessa situação se cadastro com que professor eventual na escola. Todos, de modo geral, relatam que necessitaram apenas de uma inscrição realizada na diretoria de ensino. Alguns dias depois, estavam em sala de aula, participando dos processos de atribuição de aula e sendo contratados para trabalhar como professor. Essas práticas ainda são comuns entre as diretorias e Secretaria da Educação nos dias atuais.

O que mais chama a atenção nesse relato é o fato de que, a expressão *eventual*, adquiriu caráter permanente na rede estadual. Além disso, os professores, ao ingressarem nas unidades escolares, não são preparados e nem submetido a um processo de adaptação. Não há nenhum processo de recepção, informação, esclarecimento ou treinamento sobre como funciona a rede de ensino e, o que é mais grave, nada que auxilie na compreensão do currículo oficial, de seus fundamentos, diretrizes, processos de aprendizagem e do que deve ser ensinado. O professor é contratado, inicia seu trabalho e tudo o que envolve sua prática cotidiana, especificamente processo de aprendizagem, é, por ele apropriado, de forma improvisada e sem nenhuma orientação.

Podemos afirmar aqui, que durante esses últimos vinte anos, embora tenha ocorrido aumento no processo de contratação de professores, de todas as áreas, a partir das necessidades que a expansão da educação pública gerou, ela se deu por meio de mecanismos que cada vez mais preconizaram as condições de acesso ao magistério. A única exigência feita passou a ser estar matriculado no ensino superior. Em decorrência a carreira do magistério no Estado de São Paulo continua a ser desvalorizada, passando a ser expressa em um amplo conjunto de denominações diferentes, como professores da categoria F, O, efetivos etc.

Durante as entrevistas, alguns professores fazem relatos de cursos que participaram, organizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo quase todos ligados às práticas em sala de aula, não havendo nenhum curso específico para discutir currículo. O Professor I relata que participou de um evento em que aspectos da questão curricular foram mencionados, porém de forma breve, pois, na verdade, era reunião com determinada editora, para a escolha de livros didáticos para o ano subsequente.

Como não houve da parte da secretaria nenhum movimento no sentido de discutir o processo de elaboração da proposta curricular do Estado de São Paulo em 2007, e nem houve após a divulgação do currículo, uma ação com o objetivo de estimular sua discussão nas escolas, a apropriação que os professores fazem ficam restrita ao plano individual.

Outra questão que as entrevistas mostram os professores têm procurado melhorar sua formação, embora de forma individualizada e por conta própria. Cursos *lato sensu* em educação, os mais gerais, cursos que são mais específicos à disciplina que trabalham, ou mesmo uma segunda licenciatura, como é o caso do Professor IV, que está cursando licenciatura em sociologia, são comuns.

Um dos problemas relatados pelos entrevistados, quando foram questionados sobre os cursos oferecidos pelas diretorias de ensino, é o fato de esses cursos, para a área de humanas, muitas vezes serem oferecidos na modalidade à distância. Segundo o Professor III, essa condição não é atrativa. Para ele, não é possível debater ou dialogar à distância, e é da opinião de que a formação deve ser presencial, fazer parte de sua jornada de trabalho e de forma remunerada. Como referência de formação que deveria ser estimulada, cita o curso realizado pelo Professor I, na PUC-SP, denominado História, Cultura e Sociedade, feito com recursos do professor e em seu horário particular. Ele relata que seria fundamental a condição de acesso para que todos os professores de história, não somente eles, pudessem frequentar um curso desse perfil e qualidade.

Os professores afirmam que as maiores dificuldades para a continuidade de seus estudos são de ordem financeira. São trabalhadores que recebem baixos salários, que tem como consequência não só dificuldades financeiras, mas também diminui o tempo que poderiam estudar e melhor prepara as aulas. A maioria dos entrevistados acumula dois cargos públicos como professor, são pais de família, e com filhos menores de 18 anos.

Cabe aqui pontuar a importância que implica o debate sobre a formação do docente. No caso dos professores objeto de nossas entrevistas a melhoria de sua capacidade de trabalho passa pela formação continuada. A melhora dos indicadores

de desempenho dos alunos passa, entre várias coisas, pela melhoria e maior qualidade das aulas na rede oficial do Estado de São Paulo. Com a melhor capacitação dos docentes em atividade, melhor será o desempenho alcançado nas avaliações do sistema de ensino como um todo. Para esses professores, que já passaram por uma formação inicial na graduação e trabalham na rede, é necessário que sejam oferecidas formas de formação que possam ser realizadas ao mesmo tempo e como parte da jornada de trabalho, ou seja, o Estado precisa de uma política de formação de professores em atividade que incorpore sua condição de trabalho, sua jornada e que se realize nesse tempo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) estabelece a obrigatoriedade das redes de ensino em oferecer formação continuada aos professores. O compromisso da rede estadual de São Paulo com uma política desse tipo tem sido irrisório. Da mesma forma, a postura da secretaria estadual de educação, quando o assunto é o salário docente, não é diferente. Uma rápida comparação entre os salários pagos na rede estadual e de alguns municípios mostra que a política de remuneração docente do governo do Estado de São Paulo está aquém das necessidades dos docentes. Os salários pagos na rede estadual de ensino são um pouco mais elevados do que alguns municípios, muito menores e com menor disposição de recursos. O Estado mais rico da federação paga a seus professores um dos piores salários do país.

Entendemos que essa situação não decorre da ausência de recursos e nem de problemas de gestão. O que pode explicar o pouco investimento em educação pública e na escola básica que seja de qualidade para todos, tem a ver com os interesses da burguesia em determinado momento e o que ela almeja em termos de formação, especificamente a formação profissional.

Uma escola única e de boa qualidade para todos estaria na dependência do grau de mão de obra qualificada necessária aos capitalistas em dados momentos. Essa afirmação não deixa dúvida quanto ao tipo de compromisso do capital com a educação, bem como as relações que estabelece com ela. Pode-se concluir que o sistema educacional, no momento, é o elemento central para a garantia de inserção e permanência das empresas em um mercado mundial cada vez mais competitivo, na medida que possibilita uma maior qualificação profissional dos trabalhadores. (CARVALHO, 1999, p. 55)

Essa lógica em que a demanda do capital passou a ser decisiva no investimento público em educação é desastrosa para os trabalhadores em educação. A transformação da educação de direito de todos, consagrada na constituição, em serviço a ser prestado, modifica a perspectiva de investimento público, com consequências desastrosas para a formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo estudar a forma como os professores de História da rede estadual de ensino de São Paulo compreendem o currículo oficial, implementado a partir de 2008, em todas as escolas do Estado. Objetiva também saber como esses professores incorporam em suas práticas cotidianas em sala de aula, os fundamentos, as diretrizes e os objetivos propostos pelo currículo. Para dar conta dessa questão, realizamos um conjunto de entrevistas, enfrentamos diversas dificuldades e, ao final, conseguimos fazer o relato apresentado nesse texto.

As entrevistas mostram as difíceis condições de trabalho oferecidas pela rede pública estadual de ensino. Podemos verificar que, para os professores, as ações do governo do Estado não têm se caracterizado pelo compromisso com a educação, pois o processo de elaboração das políticas educacionais não os contemplam, e não os leva em consideração. Ou seja, embora sejam anunciados como os protagonistas do processo, sua presença na educação acaba se resumindo a dados, estatísticas e números.

O estudo mostra que os professores são críticos da forma como essas políticas curriculares são elaboradas, que elas levam a modificações na prática pedagógica dos professores, de forma arbitrária, de cima para baixo, gerando desconforto e insegurança. Entendem que a autonomia do professor é afetada por esse conjunto de ações, e que se o objetivo do governo era *revolucionar* a educação paulista, os resultados são desastrosos. Os problemas com a infraestrutura das escolas afetam as condições de trabalho e o controle sobre o trabalho pedagógico e a tentativa de intervenção na autonomia do professor, pela imposição do currículo, pouco ou nada modificaram ou melhoraram a educação pública. Pelo contrário, as falas dos professores reforçam esses problemas.

Os professores entrevistados têm certa experiência como professores da rede estadual de ensino de educação do Estado de São Paulo. O mais novo trabalha há 7 anos, e o mais velho tem 28 anos de trabalho no magistério. Eles relatam as dificuldades que possuem com o debate historiográfico e que essas têm muito a ver com sua formação. O que conhecem, em sua maioria, está ligado ao que leram durante esse momento, ocorrida em um período relativamente longo.

Entre os quatro professores entrevistados, três deles relataram como principal referência para o debate sobre currículo e ensino de História a obra de Bittencourt, que tem sido presença importante nos estudos sobre o ensino de História. Sua leitura das mudanças que o cenário externo exerce sobre a escola e sobre o processo de formulação de currículos mostra elementos presentes nas falas dos professores. Para ela:

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre de nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo e no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado determinando maior fortalecimento de empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe os Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais, criar mecanismos para a entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas”. (BITTENCOURT, 2008, p. 101)

É um a leitura que situa a escola e o currículo no âmbito do movimento mais amplo do capital, especificamente da chamada *nova ordem*. Sua concepção de currículo e do movimento de reformulação em curso expressa uma concepção de política e sociedade, bem como a crítica que faz aos governantes e aos elaboradores das políticas curriculares. Os professores que entrevistamos situam sua fala e crítica ao currículo oficial paulista proposta curricular do Estado de São Paulo no contexto das políticas implantadas nos últimos anos em São Paulo, no governo do PSDB (Partido Social-Democrata Brasileiro), e que tem se caracterizado pela defesa de uma ordem neoliberal, voltada para a lógica do mercado.

Mesmo criticando o currículo do Estado de São Paulo, os professores entrevistados não deixam de considerar a importância do currículo para qualquer sistema de ensino, e de denominá-lo como o coração da escola, o caminho a seguir. Ressaltam, porém, que o currículo atual estabelece que o conteúdo a seguir, seus objetivos e habilidades, correspondem à ideologia do governo. O Professor III afirma que “os currículos são criados e elaborados a partir de conceitos ideológicos, e têm como objetivo cumprir metas previamente estabelecidas, portanto são documentos que apresentam e disseminam conceitos políticos, sociais e econômicos.” (Professor III). Ao assim se pronunciar, reafirma que:

(...) o documento curricular deveria ser elaborado a partir de debates com os movimentos sociais ligados à educação, e profissionais ligados às universidades e obrigatoriamente os professores que atuam na Rede, pois são os mais capacitados para a elaboração de qualquer proposta, só assim poderíamos ter um currículo mais humano e menos democrático. (Professor III).

Afirmam, de forma incisiva, que a proposta curricular do Estado São Paulo de 2008 foi uma imposição governamental, que não houve debate prévio e, muito menos, consulta aos docentes. Como relata o Professor III, “foi uma imposição de cima para baixo”, e o diretor da unidade escolar simplesmente informou, a partir daquela data, que todos os professores deveriam orientar suas atividades pelo currículo oficial. Para caracterizar o caráter de imposição do currículo, foi informado que o *governo cobraria* os conteúdos na prova do Saesp. Os resultados do Saesp é parte na definição do IDESP e do IDEB, que, juntamente com outros dados, definem o bônus pago ao professor, ao diretor e ao supervisor de ensino. Portanto, o currículo explicita ao professor a doutrina oficial, que os professores devem seguir para manter o ganho do bônus. Um prêmio à sua obediência.

O Professor III afirma que a proposta ideal para ele continua a ser a que foi elaborada pela CENP, que tinha sua formulação vinculada ao meio social, que trabalha a História por meio de eixos temáticos, que as docentes consideram mais importante para fazer sentido a realidade dos alunos. Para ele, a proposta oficial do Estado de São Paulo tem caráter positivista e burocrático, foi elaborada sem debate com as bases, que são os trabalhadores da educação, os professores e os gestores. Reafirma em sua fala uma condição que tem caracterizado a relação entre a

Secretaria da Educação do Estado e os professores: truculenta e sem diálogo com os professores. O Professor III resalta que o currículo oficial é uma imposição ao seu trabalho, que ele objetiva com suas aulas a busca da libertação das classes operárias através do conhecimento histórico. Entende que o currículo oficial é bom, porém não para os alunos da periferia de São Paulo, mas para a classe alta dominante, conservadora e burocrática.

Os professores entendem que a proposta do Estado de São Paulo para a disciplina de História não tem um objetivo definido, mas vários, que não acrescentam nada aos alunos da periferia, e ainda deixa o professor confuso e sem saber quais as competências e habilidades devem ser desenvolvidas pelos alunos. Segundo eles, o currículo não apresenta uma definição que permita caracterizar sua orientação historiográfica. Entendem que o currículo oficial, ao procurar contemplar todos os setores sociais e regionais do Estado de São Paulo, situa o debate no âmbito do senso comum, de uma possível neutralidade, em que não conflitos políticos e sociais em sala de aula. Esses aspectos, citados ao longo da pesquisa pelos professores, podem ser caracterizados como próximo do que se tem denominado de multiculturalista, que tenta se apropriar, ao mesmo tempo, de uma perspectiva historiográfica fundada na história cultural e na história das mentalidades.

Apesar das críticas realizadas ao currículo oficial por parte dos docentes, eles relatam que utilizam a proposta em suas aulas, ou, em outras palavras, preparam suas aulas tendo como referência a proposta curricular do Estado de São Paulo. No cotidiano de suas aulas, utilizam de metodologias próprias com seus alunos, sempre se referindo ao contexto e à realidade dos alunos. Informam os docentes que para desmistificar as ideologias do Estado é necessário praticar a *mais-valia* em casa. Fazem pesquisa e elaboram métodos para melhor ensinar seus alunos, pois só assim podem desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A base curricular é a referência, mas apenas se balizam apenas nos conteúdos propostos, não em seus objetivos. Dessa forma, se apropriam de partes do documento, os conteúdos, que para eles é importante. O Professor II afirma que o currículo proposto menciona pensar o contexto da Revolução Russa de 1917 a partir da pedagógica construtivista, e desenvolver competências e habilidades para um estado democrático de direito, de uma

democracia liberal. Para ele, são habilidades e competências que os professores procuram não desenvolver.

No entanto, e mesmo diante dessas questões problemáticas, não deixam de afirmar a necessidade de que o currículo seja padronizado em toda rede, que o mesmo conteúdo seja oferecido a todos os alunos, pois estão dentro do mesmo sistema de ensino, mas que seja modificado os objetivos a serem alcançados.

Segundo os entrevistados, a proposta curricular de História da SEE-SP se aproxima do debate proposto pela História cultural. Segundo Bittencourt (2011), essa historiografia abre de uma vez por todas as possibilidades de fazer História, tenta inserir aquelas que não têm documentos e poucos vestígios e trabalha intimamente com antropologia e arqueologia. Com essa perspectiva historiográfica:

Os povos sem escrita, esquecidos, anulados pela “história da civilização”, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporadas à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetivos, matérias, as condições, entre outras (idem, p. 149)

Para os defensores dessa concepção a história cultural é uma história dos Annales com mais fontes para trabalhar as mentalidades e de uma forma mais ampla. Tenta juntar micro e macro História e criar um novo paradigma para explicar a História. Para os historiadores culturais, as outras tendências historiográficas não conseguiram explicar a História na sua totalidade, assim, a História cultural seria a forma de modificar esse paradigma. Uma das maiores representantes desta historiografia é Sandra Pesavento, que, em *História cultural* (2005), assim se manifesta e define o que é essa nova historiografia.

Foi, sem dúvida, um contexto histórico preciso e datado que produziu essa mudança que, em última análise, pode ser vista como um ajustamento da realidade do mundo as formulações explicativas do homem para dar conta do próprio mundo. A realidade tornou-se complexa e aquilo que foi uma questão decisiva para ser resolvida pelos historiadores há 30 anos não é mais o que move a colocação de perguntas diante do real. (p. 15)

O currículo oficial tem como um de seus eixos estruturantes a preocupação e trabalhar o currículo como cultura. Em certa medida, incorpora as premissas da História cultural, especificamente ao defender a valorização da diversidade, do cotidiano e das práticas que são comuns aos alunos que frequentam a escola pública. Os professores que entrevistamos não apresentam em sua fala elementos que nos permitam afirmar que entendem o currículo nessa perspectiva e são críticos em relação a ela. Eles afirmam que o currículo tem pouca relevância para a realidade em sala de aula, e que a *luneta marxista* é mais fácil e mais simples para atingir a realidade dos educandos. Que as teses da História cultural se aproximam dos conceitos do neoliberalismo. Como eles se definem como marxistas, ou adeptos de uma concepção de história marxiana, criticam essa dimensão do currículo proposto. Cabe aqui uma observação. Na fala dos professores fica evidente a defesa que fazem de um currículo que valorize e dê sentido ao cotidiano dos alunos. Mencionam que sempre que possível, trabalham os conteúdos a partir das referências locais e próximas dos alunos. Assim, a crítica que fazem a história cultural me parece frágil, pois ela permite esse movimento de proximidade e valorização do cotidiano dos alunos.

Em síntese, na fala dos professores o currículo está orientado por uma visão tecnicista, que o aproxima de questões culturais ligadas aos interesses do capital, principalmente para a formação de uma mão de obra qualificada e desprovida de capacidade de crítica social. Para eles o ensino de História tem que ter como referência a cultura da classe trabalhadora e que o diálogo com outras disciplinas é fundamental para a formação crítica.

Em relação aos materiais de apoio fornecidos pela Secretaria de Educação, durante a implantação e desenvolvimento da proposta curricular em sala de aula, o caderno do aluno e caderno do professor, os professores criticam a banalização da inteligência dos alunos e dos docentes, pois se trata de material simples e com uma perspectiva não crítica de analisar para os fatos históricos.

Em suma, os entrevistados apresentam visões distintas sobre alguns aspectos do currículo, porém, em grande parte, apresentam concordância, principalmente no que diz respeito à importância da disciplina na formação política e ideológica dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALTHUSSER, Louis (1918). **Aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

APASE; APEOESP; CPP. **Proposta curricular do estado de São Paulo:** análise crítica. São Paulo: M. Giora Comunicação, 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Repensando o Ensino).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história ou o ofício do historiador: novas perspectivas.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CARVALHO, Celso. **Estudos de políticas educacionais e administração escolar:** fundamentos e perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

_____. O currículo oficial paulista no contexto das teorias crítica e pós-crítica da educação. **Dialogia**, n. 20, p. 99-120, 2014.

_____; RUSSO, Miguel Henrique. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, n. 29, pp. 135-150, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Coord. Antônio Joaquim Severino. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Educação e Conhecimento).

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. Trad. Attilio Brunetta; rev. e trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA&, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Sobre a História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1981.
- LE GOFF, Jacques. **História na sala de aula: conceitos práticos e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).
- _____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo: cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NAMO DE MELLO, Guiomar *et al.* **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- REGO, Tereza Cristina (Org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea).
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Ciências humanas e suas tecnologias.** Coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2008b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev., 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo.** Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jontiem.

TYLER, Ralph W. (1960). **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. Leonel Vallandro. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

Anexo 1 - ROTEIRO GERAL DAS ENTREVISTAS

1) Quem são os professores?

- a) Curso (s) de graduação e data da conclusão. Cursos de especialização na área de educação.
- b) Treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional fora do horário de trabalho.
- c) Dificuldade em receber treinamento adicional? (Tempo, preço, interesse, distância, outro)
- d) Tempo que atua na área educacional como professor.
- e) Tempo de atuação no serviço público
- f) Regiões das escolas em que trabalhou
- g) Ano/série do ensino fundamental e médio que trabalhou nos últimos anos.

2) A compreensão sobre o debate curricular e sobre o currículo oficial

- a) A compreensão geral do debate sobre currículo.
- b) A importância do currículo na área educacional.
- c) Os autores que conhece e que debatem currículo.
- d) Conhecimento do atual currículo.
- e) Particularidades do currículo atual mais importantes para o avanço na qualidade do ensino de História.
- f) Mudanças percebidas no currículo de História.
- g) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor.
- h) Mudanças que contribuíram para melhorar o seu desempenho como professor.
- i) A importância do ensino de História na formação geral do aluno.
- J) A percepção sobre o caderno do professor, do aluno e outros materiais que utiliza.
- K) Conhecimento acerca dos seguintes aspectos.
 - Debate historiográfico
 - Ensino de História e atualidade
 - A capacidade dos alunos em compreender História
- L) O uso de outros materiais didáticos em suas aulas.

3. A prática do professor

- a) Uso da proposta curricular nas situações de ensino e aprendizagem nas suas aulas.
- b) Mudança que foram incorporadas na prática pelo professor.
- c) Dificuldades encontradas com o novo currículo.
- d) Processo de adaptação/assimilação/rejeição ao novo currículo.
- e) Mudanças inovadoras e conceitos incorporados na prática.
- f) A análise que faz acerca das mudanças ocorridas entre a implantação do currículo oficial a partir de 2008 até o presente.
- h) A contribuição e os problemas que essas mudanças deram à prática do professor.

ANEXO II – A FALA DOS PROFESSORES

Entrevista com o Professor I

Terminou a faculdade em 2007 na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Em 2010, inicia especialização na PUC-São Paulo, no curso História, Sociedade e Cultura. Professor da rede estadual desde 2009. Começou como eventual, e no ano seguinte começou a atribuir aula. Efetivou-se em 2014, prestou concurso em 2013, hoje atua na diretoria de ensino de Taboão da Serra em duas escolas, uma como efetivo e outra como professor contratado, ou professor OFA, para complemento de renda.

O docente em questão realizou alguns cursos presenciais e a distância pelo Estado, sempre visando à formação do professor, principalmente pela diretoria de ensino onde atua. Em relação ao curso na área do currículo, o professor relatou durante a entrevista que realizou alguns cursos pela diretoria em que atua, porém, cursos voltados para alcançar o resultado proposto na prova do Saesp. Não havia uma discussão crítica voltada a discutir a proposta curricular do Estado de São Paulo, e esse curso foi oferecido pelas empresas terceirizadas para ganhar licitações para vender livros ao Estado de São Paulo. Afirma que seus livros estavam de acordo com o documento oficial do Estado de São Paulo.

O professor define o currículo como base, “porém não pode ser doutrina; temos que olhar o currículo de maneira transdisciplinar e multidisciplinar, e assim poderemos melhorar muito seu modo de aplicação”. No entanto, não acha que a proposta oficial do Estado de São Paulo é totalmente ruim, apesar de haver uma visão eurocêntrica sobre o ensino de História. É otimista ao relatar que podemos melhorar o currículo, e que seu uso efetivo está muitas vezes ligado à má formação dos professores; falta projetos nas escolas para sua implantação de modo eficaz, levando em conta a realidade dos alunos, olhando a educação por um viés freiriano.

O docente em questão não se esquece de narrar que vê o currículo do Estado de São Paulo com conteúdo muito repetitivo, principalmente em relação aos grandes fatos eurocêntricos, como Revolução Francesa, Revolução Industrial etc. Em História do Brasil falta muita coisa, e há a preferência de registrar a história dos vencedores, esquecendo a história dos vencidos, apresentando uma visão muito positivista sobre os fatos históricos. Afirma que teremos que transformar esse currículo ou curso que forma professores, principalmente pela falta da História da África em seus conteúdos. Outro fator agravante que levanta é que “nossa formação (professores) não agradeceu

esses conteúdos voltados para surgimento da humanidade; fui aprender o que é período neolítico, paleolítico pela necessidade de preparação”.

Segundo a visão do entrevistado, a questão que envolve o currículo é também política e de conteúdo, pois o currículo está interligado com questões ideológicas como interesses das elites que governam o Estado. Vejamos como a História do Brasil é apresentada de forma anacrônica na proposta curricular, simplista e sem crítica. Percebemos que nos encontros de historiadores, em páginas de internet, e em outras leituras sobre o ensino de História, podemos analisar o currículo em diversos momentos; porém, vê-se que todo o processo histórico das disciplinas é comandado pelas elites. Como nessa proposta, e, historicamente, em outras, não temos debate sobre desigualdade social ao longo da História, a luta dos trabalhadores, ou dos movimentos sociais. No entanto, sempre temos que ter como ponto inicial, ao analisar qualquer proposta de currículo, a análise política independente de suas historiografias, pois historicamente as tendências políticas são refletidas em suas historiografias.

O entrevistado expõe que suas leituras sobre a questão do currículo estão sempre interligadas com sua formação: “Estou longe de ser um especialista em currículo; porém, tenho algumas leituras sim sobre a questão do currículo, que naturalmente ajudaram a construir minha visão de mundo sobre essa temática”. O docente tem como referencial o professor da Unicamp Leandro Karnal, e a historiadora Circe Bittencourt.

O professor narra que dividimos o trabalho do professor entre teoria, metodologia e prática. “A proposta curricular do Estado de São Paulo é conteudista; o que muda é a dinâmica de como o professor trabalha com a proposta em sala de aula. Possuía uma visão de que o currículo conteudista é ruim, porém hoje não acho tão ruim assim. O conteúdo é importante; temos que trabalhar com os fatos, temos que ter a teoria para auxiliar na metodologia e entender os conteúdos. O grande diferencial é a metodologia, pois demonstra se o professor vai passar o que está sendo disseminado pelo currículo oficial. O docente tem que desfazer a visão de que o aluno é uma tábua rasa ou uma folha em branco, ou, como relata Paulo Freire, um banco onde depositar conhecimento, mas tem que construir junto com os alunos. Assim, a metodologia torna-se fundamental na transmissão de conhecimento independente do currículo; porém, sabemos quais são os discursos do governo e muitas vezes são os

mesmos dos diretores e dos coordenadores. Alguns professores também vão na mesma linha do pensador da educação dos gestores de suas unidades escolares; no entanto, na maioria das escolas onde trabalhei sempre tive autonomia para desenvolver o meu trabalho. ”

“A formação ideológica do professor é essencial para a implantação da proposta curricular. Nem tudo o que está no currículo oficial eu passo para meus alunos. Principalmente não passo da maneira que o currículo quer que passe; assim o professor que tem o mínimo de metodologia pode conseguir conteúdos, sempre buscando uma história realista que funcione para os alunos, que leve em consideração sua realidade.”

A construção do currículo de São Paulo tem influência do período de ditadura e das políticas educacionais dos anos 90, sempre respeitando princípios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); sabemos que tem uma construção neoliberal no modo de pensar a educação. Porém, não anula o currículo em si, pois o professor tem liberdade para a desconstrução das mitologias do currículo em sala de aula e pela sua liberdade. Já no ensino de História, refletindo historiografia, sabemos bem que o currículo busca pensar o aluno a partir das suas diversidades, busca autonomia dos alunos etc. Porém dentro da burocracia da escola isso não ocorre; até na hora de avaliar o aluno é diferente. O currículo de História tem ideias progressistas e muitas vezes levam o professor a desenvolver práticas neoliberais em suas aulas; no entanto, essa problemática está implicada pela formação dos professores em relação à compreensão do debate sobre currículo. Assim, cabe aos docentes saber desfazer as metas que o Estado coloca no documento oficial, ou, em outras palavras, desconstruir o discurso hegemônico.

Para a implantação do currículo nas escolas onde trabalho ou trabalhei, como já relatei, não tenho o costume de trabalhar o currículo na íntegra, pois sou simpatizante dos conceitos críticos sobre o ensino de História. Assim, em minha prática escolar, tento agraciar esses conceitos – roda de debates, problemáticas locais – creio que assim será um ensino proveitoso para os meus educandos. Em relação às unidades escolares, a implantação do currículo em muitas das escolas onde lecionei e leciono atualmente me deixam na mão, no sentido de que a escola apenas cobra coisa burocrática, provão, entregas de notas etc. Já para implantação não

auxilia em nada. Gosto de trabalhar muito com projetos, sempre ligado às temáticas de currículo. Pelas direções das escolas ondei lectionei, essas formas de trabalhar o currículo são vistas como informais, uma diversão para manter o aluno na escola; e não me questionam sobre o fato de não estar lecionando os conteúdos sugeridos pelo currículo.

Para o Caderno do aluno, em si, daria uma nota 6 ou 7... Tem muita coisa bacana, porém divergem muito do currículo oficial em alguns sentidos. As atividades problemas não são tão interessantes, ou podemos dizer até que são infantilizadas, muito fáceis. No entanto, ressalto que não há subsídio para a implantação do currículo: não tem sala de computadores, biblioteca adequada, sala de vídeo até tem, com equipamento de DVD etc., contudo, não para todos os professores, e quando quebra demora muito para consertar. Os professores querem fazer um bom trabalho, mas, muitas vezes, caem nas limitações das escolas; portanto, a implantação da proposta curricular fica difícil.

A importância do ensino de História para a formação do aluno se dá porque a História ajuda a compreender o presente. Se não houver ensino de História, os alunos não irão entender por que o mundo é dessa maneira. Essa compreensão só será efetiva se nos atermos à realidade dos alunos, seu bairro, sua família, as migrações, a economia e a política. Assim, podemos quebrar e destruir as ideias de presentismo contínuo. Então faço isso com o currículo, sim. Utilizo-o sempre de forma dialética e contínua. Tenho como meta não o que o currículo propõe, mas o que penso ser melhor para o meu educando: criticar a realidade social a partir das bases materialistas histórica e dialética.

Entrevista com o Professor II

Terminou sua graduação em História em 2008, na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Fez curso de Especialização em Novas Abordagens da História Cultural, introdução aos estudos da África, o Negro no Brasil hoje. Todos os cursos na USP, tudo pago individualmente.

Atua como professor da Rede Estadual há cinco anos, tendo trabalhado sempre na região da diretoria de ensino de Taboão da Serra, principalmente com turmas do Fundamental II. Para o entrevistado em questão, currículo é cronograma daquilo que deve ser apresentado em sala de aula durante o ano, e deve servir como caminho e orientação para os professores. Procura seguir o currículo oficial do estado de São Paulo, pois os alunos serão avaliados pelo que está proposto; porém não concorda com a proposta oficial do Estado de São Paulo, pois o currículo direciona para algumas abordagens que não interessam ao contexto social dos alunos. Segundo o professor, “poderia ser mais amplo e reflexivo”. O docente cita como exemplo 6 anos do ensino fundamental. O entrevistado acha muito difícil começar a ensinar História para crianças pelas civilizações antigas, como está proposto no currículo. Ele acha que deveria ser exatamente o inverso, começando da História local para a História geral, tendo como princípios a História cultural, sempre utilizando como referencial as teorias freirianas.

“Os conhecimentos de autores que tenho sobre currículo, entre os principais, Leandro Karnal, tenho algumas outras leituras que não recordo agora. Minha reflexão sobre a proposta curricular, pensando em habilidades e competências, é que a proposta nos leva a pensar que os autores do currículo parecem viver outra realidade, pois as dificuldades que enfrentamos para colocar a proposta curricular em curso são enormes dentro das mais diversas unidades escolares, principalmente porque parte de uma realidade diferente dos nossos alunos de escolas públicas, e também da realidade que encontramos como materiais e tempo para o preparo de nossas aulas.

A grande dificuldade enfrentada foi exatamente essa forma de implantação da proposta curricular de cima para baixo. No meu ingresso na Rede Estadual, não tive nenhum treinamento de como se implanta o currículo em minhas aulas; cheguei na escola e a coordenadora pedagógica disse: “este é o currículo oficial, aqui estão os conteúdos os quais você tem que trabalhar com seus alunos”.

Quando entrei no Estado de São Paulo através de concurso, fui submetido a um curso de formação em que recebíamos uma quantia em dinheiro para fazer o curso; ao final dessa trajetória, poderíamos assumir nossos cargos nas mais diversas unidades escolares. Assim, nesse curso online não foi oferecida nenhuma disciplina da História da proposta curricular, o modo como implantá-la na sala de aula etc.

Dentro na proposta curricular do Estado de São Paulo, principalmente pensado como ensino médio, acho um absurdo, pois tenho colegas que trabalham com essas turmas que ministram apenas uma aula semanal, em algumas escolas principalmente no período noturno. Agora pergunto: como poderemos fazer os alunos pensar criticamente, reflexivamente como está na proposta curricular? Ainda mais com apenas uma aula semanal, ou que fosse duas? Nós que trabalhamos com o Ensino Fundamental II não conseguimos fazer isso com quatro aulas, imagina com duas ou uma, é impossível. Por isso, não canso de relatar que o currículo está muito longe do chão de fábrica do professor, da escola.

Estava avaliando por curiosidade algumas provas da ETEC, Fundação Paula Souza, e percebo que para uns alunos do Ensino Médio concorrer a uma vaga no ensino técnico necessita desenvolver várias habilidades de pensamento, principalmente social, no contexto das disciplinas de humanas. As provas de humanas sobre um determinado autor, por exemplo, têm que saber qual contexto histórico social em que o autor vivia, quais as influências para seu pensamento, em qual região nasceu etc. Novamente podemos colocar uma questão em debate: como um aluno de Ensino Médio consegue fazer prova da ETEC, com uma aula de História na semana? Não apenas de História, mas uma de Geografia, uma de Sociologia e uma de Filosofia? No entanto, temos que expor que muitas vezes faltam professores dessas disciplinas nas unidades escolares, pois as perspectivas de trabalho são muito pequenas. O contexto do currículo se distancia muito da realidade das escolas, parece um mundo da fantasia...

No entanto, não tenho cobrança para a implantação do currículo. As direções das escolas por onde passei sempre me deixaram à vontade para fazer a implantação da maneira que eu achasse melhor. Porém, a grande dificuldade foi com relação aos recursos tecnológicos e materiais. As escolas, em sua grande maioria, têm falta de

materiais. Por exemplo, se quero desenvolver teatro com os alunos, falta material para preparar as roupas, espaço adequado, entre outras dificuldades.

Em relação às tecnologias, vemos que existem poucos computadores, e as salas de informática não funcionam, ou não há funcionários capacitados para auxiliar o professor no manuseio dessa ferramenta. Em relação às salas de recursos audiovisuais, na maioria das escolas existe uma ou duas, no máximo, para 16 salas. Aí fica difícil a implantação do currículo no uso de suas tecnologias; em outras palavras, o currículo pede mais do que as escolas podem oferecer...

Uma das questões que atrapalham também a implantação do currículo seria a forma de seriação com que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo denomina seus professores, como categoria O, F efetivo etc. Assim o Estado cria luta de classes dentro da própria classe dos professores... Isso não ajuda em nada na implantação e desenvolvimento da proposta curricular, pois cria rivalidades dentro do ambiente escolar, e os alunos percebem isso. Os gestores das unidades escolares muitas vezes respeitam mais o professor efetivo do que o professor categoria O, que muitas vezes são estudantes. Isso tem impacto muito profundo para a implantação da proposta curricular. Para dar certo um currículo, precisamos do empenho de todos sem divisão de classes, e como professores com sede na mesma escola no mínimo dois ou três anos, cada professor trabalha de uma maneira. Imagine a cabeça dos alunos: têm um professor de História completamente conteudista, no ano seguinte entra professor que trabalha mais na base do diálogo. Como vamos obter as notas necessárias para bônus, acho que pela dinâmica da Secretaria de Educação, foi pensado para dar errado mesmo.

Outro ponto que podemos utilizar é a questão do incentivo do professor. Como vai trabalhar muito para a implantação do currículo, se o profissional é mal remunerado e muitas vezes tem dois cargos para poder sobreviver? Todas essas questões implicam no insucesso da proposta curricular. Para a implantação desse currículo, o professor precisa de tempo necessário para preparar aulas de reflexão etc.

Dentro do debate historiográfico, gosto da historiografia marxista e da História cultural; a História cultural eu não consigo aplicar em minhas aulas, devido à falta de material que já mencionei. A História cultural mostra a história partir dos vencidos.

Gosto também da marxista, porém dentro da proposta curricular, o Estado não fornece subsídio para trabalhar esta historiografia; assim, o currículo do Estado de São Paulo assume uma posição política que é uma posição liberal, voltada ao tecnicismo. Vejamos que as propagandas sobre ensino técnico nas escolas estaduais vêm sendo cada vez maiores. Esse é mais um dos indícios que a escola estadual está sendo mobilizada para formar mão de obra para as grandes empresas. A grande maioria dos alunos de nível médio não consegue chegar à ETEC, pois não são preparados para isso. Mesmo os alunos que passam nessas provas são alunos com acertos abaixo de 70%, portanto servem apenas para preencher vagas mesmo, e assim as ETECs garantem mais recursos estaduais para a iniciativa privada.

Assim fecho a entrevista, dizendo que as perspectivas do Estado não são as melhores. A tendência é de perder os melhores professores, e infelizmente a terceirização parece ser o caminho a partir da conjuntura atual que vejo na educação paulista. O ensino deve piorar nos próximos anos...

Entrevista com o Professor III

Professor da diretoria de ensino de Taboão da Serra, mais especificamente na escola em Embu das Artes, é professor de História há 28 anos. Trabalhou com outras

propostas do Estado de São Paulo, simpatiza até hoje com a proposta de 1985 e 1986 que é a proposta da CENP, porque trabalhava com a proposta de eixo temático, pois havia maior possibilidade de o professor se movimentar no tempo do espaço histórico, com as diversas situações de aprendizagem. Pela proposta de 2008 que depois virou currículo oficial em 2010 não tem simpatia, diferente daqueles feitos pela CENP, porque não foi discutida com os movimentos sociais. Consiste em uma imposição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois não houve consultas aos professores, aos movimentos educacionais ou mesmo intelectuais nas universidades, e muito menos houve preparação prévia para a implantação do currículo. “Soubemos do currículo através dos documentos oficiais, Diário Oficial ou mesmo quando chegaram os cadernos dos alunos nas unidades escolares.”

“Não tenho discordância com os conteúdos em geral, que estão na proposta curricular de 2010; no entanto, entendo que a construção de um currículo através de eixos temáticos seria a melhor forma para trabalhar em escolas públicas, sempre partindo do referencial da realidade dos alunos, buscando trabalhar de forma interdisciplinar. Há conteúdo anacrônico diferente de outras disciplinas. As disciplinas nessa proposta curricular não dialogam. Não há uma perspectiva de um trabalho multidisciplinar. Um exemplo é que há 6 anos trabalha-se pré-história, conceitos positivistas, anacrônicos. São conceitos que muitos historiadores vêm abominando por diversas causas que não cabem a nós pontuarmos nesse momento. Portanto, não tem como princípios a realidade dos alunos e sua capacidade de abstração, pois temos que partir da situação problema do meu aluno, começando pedindo para fazer pesquisa sobre a história de sua família, de sua rua, de sua comunidade. Assim poderá começar a despertar o interesse pela História.

Para debater a questão do currículo, faço, de princípio, as seguintes perguntas: para que trabalhamos com educação? Qual o objetivo? Educar para quê? Lembrando os gregos, vemos que cada grupo tinha sua forma de olhar a finalidade da educação: os espartanos, para guerra; os atenienses, para intelectualidade. Educamos de acordo com os objetivos que temos para com a sociedade, ou seja, o currículo é o meio necessário indispensável para garantir uma educação de qualidade para futuras gerações. O currículo oficial do Estado de São Paulo é muito conteudista, não privilegia o trabalho coletivo, serve simplesmente para a manutenção do poder, de

maneira individualista, a partir de valores burgueses; dispensa princípios básicos humanistas como: valorização das diferenças, defesa da igualdade entre as pessoas, principalmente igualdade de oportunidades para todos.

Minhas principais referências sobre currículo estão em Michael Apple, principalmente pelas aproximações com o pensamento marxista. Uma proposta curricular ideal para o Estado de São Paulo seria uma proposta discutida e elaborada com os movimentos sociais ligados à educação, com as comunidades de professores, e com intelectuais da área. Assim, esse currículo teria que ter como foco a formação do aluno como cidadão participativo, com a valorização do trabalho a partir dos seus aspectos humanos, sempre respeitando os direitos humanos e a livre expressão do pensamento dos alunos.

Em relação ao currículo oficial, não o utilizo na íntegra em minhas aulas, pois diverge muito da minha forma de pensar o ensino de História. Porém, há um aspecto positivo: tenho a liberdade de ministrar minhas aulas da maneira que acho mais adequada aos meus educandos. Nunca tive nenhum problema por parte das direções de escolas onde trabalhei em relação à implantação da proposta curricular. Em relação ao caderno do aluno, raramente o uso em minhas aulas, pois deixa a sala de aula muito burocrática. Acho que as aulas têm quer ser mais dinâmicas. Muitas vezes os temas apresentados não são relacionados ao currículo, pois acho esse currículo um retrocesso. Não contribui para o melhor desempenho das minhas aulas. Entendo que seja muito difícil o professor que trabalha o currículo na íntegra ainda desenvolver o pensamento crítico reflexivo nos alunos, principalmente com esse pequeno número de aulas que são oferecidas na disciplina de História, no Fundamental e principalmente no Ensino Médio.

As séries que mais gosto de trabalhar são os anos finais do Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental III, principalmente pelo conteúdo e pelo grau de maturidade dos alunos. Assim fica mais pertinente criar mais rodas de debates com os temas propostos no currículo, pois busco problematizar cada vez mais as minhas aulas, sempre tendo como ponto de referência a realidade dos educandos.

Fiz alguns cursos pagos pelo governo, pela antiga PEC – Programa de Educação Continuada. Esse curso trabalha a prática dos professores em sala de aula.

Gostaria muito de fazer mais cursos, porém a grande dificuldade para a continuação seria pela carga de trabalho e principalmente a falta de recursos financeiros. O governo tem oferecido curso online; porém não tenho interesse, pois, para mim, o debate social tem que ser feito pessoalmente. Essa coisa online deixa os debates frios.

O ensino de História na Rede Estadual começa pela importância no desenvolvimento da leitura e escrita. Estudar História é defender a liberdade das pessoas e da democracia; tem importância para compreender sua identidade cultural e suas origens.

Acredito que o debate sobre historiografia no Ensino Fundamental é essencial, pois podemos pegar vários textos com pensamento historiográfico diferentes sobre o mesmo assunto, e assim mostrar para os alunos as várias maneiras de ver a História. A historiografia que mais defendo é o marxismo. Nas minhas aulas, procuro apresentar aos meus alunos todas as histórias existentes, como acabei de relatar; porém, sei que não tem como deixar minhas ideologias de lado, pois não sou adepto do ensino neutro, e acho que não existe.

Os recursos que o Estado oferece são poucos, principalmente nos aspectos tecnológicos. O que há são alguns livros, mas com bibliotecas sempre fechadas. Os recursos tecnológicos são muito poucos e os existentes são limitados.

Entrevista com o professor IV

Formou-se em 2006 na Universidade de Guarulhos. Começou a lecionar no mesmo ano no Estado de São Paulo. Atualmente, está cursando a segunda licenciatura, em Sociologia. É professor categoria F. Segundo o entrevistado, em relação ao currículo do Estado de São Paulo, em sua iniciação como docente não teve treinamento para trabalhar, “simplesmente terão o currículo e falarão que a partir de hoje suas aulas teriam que ser pautadas pelo currículo, e a mesma coisa aconteceu com o caderno do aluno, em que não tive escolha, pois a direção cobrava trabalho com o caderno. Porém, no Estado, participei apenas de um curso denominado novas mídias”. Isso foi pela diretoria de ensino, que tinha como meta seis encontros; no entanto, aconteceu apenas um, pela diretoria de ensino de Taboão da Serra, onde leciona hoje.

As séries em que mais atuou foram no Ensino Médio. Na visão do entrevistado, o currículo é a base que fundamenta o trabalho a ser desenvolvido. É a partir dele que se buscam as habilidades e competências. “Acredito que profissionais que tenham conhecimento sobre o assunto, que elaboraram esse currículo, são profissionais ligados à universidade e ao partido no poder. Percebo que essa proposta educacional vai na contramão da realidade dos nossos alunos. Infelizmente, pensando em conteúdo, poucas alterações podemos fazer nele, pois está atrelado às necessidades das direções e a pontuação que a escola vai adquirir, e, digo mais, as diretorias que muitas vezes não são concursadas serão ou são avaliadas por essas notas da avaliação interna do Saresp. Portanto, já que a prova é pautada pelo currículo, as diretorias querem que trabalhem as questões ligadas ao currículo em sala de aula. A divergência principal é que os currículos têm que ser desenvolvidos pelos próprios professores da Rede. Outro ponto é em relação à interdisciplinaridade; porém, em qual momento nossos professores poderão fazer isso? No Estado de São Paulo, não temos horas de preparação de estudos, horas para dialogar com os nossos colegas etc. Por isso, ressalto que a proposta curricular do Estado de São Paulo está fora da realidade.”

“No debate em relação à questão do currículo, temos como nossas principais referências Circe Bittencourt, Leandro Karnal, que são mais utilizados para provas de concurso; outros especificamente não recordo nesse momento.” Voltando especificamente ao currículo, o entrevistado acha que o currículo de São Paulo deixou

muito a desejar. “No papel, é um currículo bonito... Esse currículo precisa de práticas diretas objetivas. Essas primeiras mudanças seriam a valorização dos professores, principalmente na questão salarial. Estamos falando de mão de obra humana. Não é possível você explorar a mão de obra humana de forma eficaz e grandiosa se o trabalhador não estiver feliz com suas condições de trabalho.

Infelizmente, vivemos em um mundo capitalista e as pessoas precisam ganhar bem para sobreviver e adquirir bens materiais para seu conforto, e não pensar em seus problemas pessoais e financeiros quando estiver em seu serviço. O segundo ponto seria a questão do respeito do trabalho do professor em relação de poder. Isso seria através de leis, dentro da própria unidade escolar onde as regras deveriam ser mais firmes, mais rígidas, e isso poderia conter dentro da própria questão do currículo. Outro ponto que temos que pensar é a proposta curricular em todas suas dimensões. Para mim, a educação pública do Estado de São Paulo está privatizada, no instante que pensamos que as pessoas que produzem o livro didático são terceirizadas, as mulheres da merenda, da limpeza, são terceirizadas, as cadeiras que chegam ao Estado são terceirizadas etc. Portanto, podemos concluir que só faltam pequenos grupos a serem terceirizados nos espaços escolares. Onde quero chegar com isso? É que o currículo tem apontado para uma perspectiva neoliberal, pois o capitalismo já está na escola, de maneira clara. É só fazer pequenas análises antropológicas como estamos fazendo agora. Então esse currículo é um lobo em pele de cordeiro, e mais, sabemos que o governo do Estado defende interesses de grupos, grupos esses ligados ao capital. É só olharmos a origem do partido que formulou a proposta educacional.

Em relação às minhas práticas com relação ao currículo, vejo como uma oposição ao meu trabalho, porque é tudo muito bem planejado no currículo. Porém, sem considerar a minha vida, e o cotidiano dos meus alunos. Assim, esse currículo não leva os alunos a desenvolver conceitos políticos críticos. O currículo despreza que existe uma luta de classe, e uma luta política dentro de nossa sociedade. É um currículo fechado para esses aspectos.

A questão que podemos relatar em relação à implantação do currículo é a seguinte: qual preparo que o Estado ofereceu para nós, professores, que estavam na rede para trabalhar o currículo? Assim, abrir para outras questões: Como o currículo

do Estado de São Paulo pode me ajudar a orientar aquele meu aluno que chega à escola sem comer nada? Ou aquele outro que não tem família? Ou mesmo aquele que o pai chega bêbado todos os dias em casa e bate na mãe?”. Segundo o entrevistado, esse currículo não dialoga com a realidade. Ela é bem mais cruel, “vende” um discurso curricular todo conservador, “não dá para entender, fica muito mais como uma oposição do que uma solução a prática do professor em sala de aula. Sem falarmos nos recursos didáticos oferecidos, que em grande parte são uma sala de vídeo, giz e lousa. Nossos alunos estão no século XXI, são interativos, não vão querer ficar sentados vendo o professor escrever na lousa e falar de Guerra Fria. O aluno quer imagens, quer debates, digo mais, quer ver conteúdo da disciplina na sua página do Facebook. Nós, professores tentamos nos atualizar, no entanto, o Estado não dá recurso nem capacitação. Temos que trabalhar em duas Redes para sobreviver com um mínimo de decência. Por isso, para implantar esse currículo, há de se valorizar o professor, treinar e principalmente ouvir o que os docentes têm a dizer sobre o que ele pensa a respeito do currículo”.

Esses são alguns dos motivos pelos quais os alunos ao final do ano letivo não conseguem alcançar as competências e habilidades necessárias. Muitas vezes os alunos não querem estudar, pois sabem que dentro do sistema do governo ele vai passar. Os alunos sabem que só precisam colocar seu bumbum na cadeira que passarão de ano.

Outro ponto que temos que colocar é que no próprio Estado de São Paulo há a divisão dos professores em categorias; portanto, os professores não se veem como um grupo, mais sim como divisão dentro do Estado.

Segundo o docente, o ensino de História busca gerar condições de desenvolvimento de um indivíduo crítico e político, principalmente quando chega ao Ensino Médio, pois é esse período que a filosofia e a sociologia se agregam para debates críticos sociais. Uma pessoa crítica seria aquela que conhece seus deveres e obrigações, sabe fazer debate político em vários aspectos, sabe suas ideologias sociais que implicam na sua trajetória.

O caderno do aluno já vem com tudo muito bem feito, e assim tira o espírito de pesquisador dos professores e dos alunos. A abordagem historiográfica é fundamental

para os alunos entenderem História, principalmente a visão marxista, pois são as ideologias dessa corrente de pensamento que abordo em minha aula. Já no Estado de São Paulo o currículo de História defende todas as historiografias; no entanto, sabemos mesmo que defende o estado neoliberal, assim o marxismo não entra no debate, não tem vez. Portanto, para realizar um trabalho diferenciado fora das armadilhas do currículo, temos que tirar dinheiro do nosso próprio bolso, pois livros didáticos não abrangem o que desejamos, e a escola, em seu contexto geral, não tem recursos, e os materiais (matérias e não matérias) que existem não trabalham a mesma linha de pensamento que eu, pois tenho responsabilidades sociais, tenho utopias com o pensamento marxista.

ANEXO III

ENTREVISTA DOS PROFESSORES

ANEXO DAS ENTREVISTAS

A FALA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

- 3) Quem são os professores?
 - a) Curso (s) de graduação e data da conclusão. Cursos de especialização na área de educação.

- b) Treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional fora do horário de trabalho.
- c) Dos que já participou, quais cursos eram gratuitos e quais foram pagos com seus próprios recursos?
- d) Dificuldade em receber treinamento adicional? (tempo, preço, interesse, distância, outro).
- e) Tempo que atua na área educacional como professor.
- f) Tempo de atuação no serviço público.
- g) Regiões das escolas em que trabalhou.
- h) Ano/série do ensino fundamental e médio que trabalhou nos últimos anos.

Resposta: Professor I. “Terminei a faculdade em 2007 na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Em 2010, iniciei especialização na PUC-São Paulo, no curso História, Sociedade e Cultura. Sou Professor da rede estadual desde 2009. Comecei como professor eventual, e no ano seguinte atribuí aula. Efetivei em 2014, prestei concurso em 2013, hoje estou na diretoria de ensino de Taboão da Serra em duas escolas, uma como efetivo e outra como professor contratado, ou professor OFA, para complementar minha renda.

Gosto mais de trabalhar com ensino médio, com os últimos anos do ensino fundamental, principalmente pela aproximação conteúdo debate político atual no Brasil.

- 4) A compreensão sobre o debate curricular e sobre currículo oficial
 - i) A compreensão geral do debate sobre currículo
 - j) A importância do currículo na área educacional
 - k) Os autores que conhece e que debatem currículo
 - l) Conhecimento do atual currículo.
 - m) Particularidades do currículo atual mais importantes para o avanço na qualidade do ensino de História.
- n) Mudanças percebidas no currículo de História.
- o) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor.

- p) Mudanças que contribuíram para melhorar o seu desempenho como professor.
- q) A importância do ensino de História na formação geral do aluno.
- r) A percepção sobre o caderno do professor, do aluno e outros materiais que utiliza.
- s) Conhecimento a cerca dos seguintes aspectos.
 - debate historiográfico
 - ensino de História e atualidade
 - a capacidade dos alunos em compreender História
- t) O uso de outros materiais didáticos em suas aulas.

Resposta: Professor I. “Pensando currículo, já fiz alguns cursos pela diretoria de ensino, porém, cursos voltados para alcançar o resultado proposto na prova do Saresp. Não havia uma discussão crítica voltada a discutir a proposta curricular do Estado de São Paulo, e esse curso foi oferecido pelas empresas terceirizadas para ganhar licitações para vender livros ao Estado de São Paulo. Assim, seus livros estavam de acordo com o documento oficial do Estado de São Paulo. Houve até uma pequena reflexão histórica em relação à problemática do currículo, mas tudo bem superficial, nada aprofundado.

Eu defino o currículo como base, porém não pode ser doutrina; eu enxergo o currículo de maneira transdisciplinar e multidisciplinar, para melhorar muito meu modo de aplicação. No entanto, eu não acho que a proposta oficial do Estado de São Paulo é totalmente ruim, apesar de haver uma visão eurocêntrica sobre o ensino de História. Sou otimista ao relatar que podemos melhorar o currículo, e que seu uso efetivo está muitas vezes ligado à má formação dos professores, à falta de projetos nas escolas para sua implantação de modo eficaz, levando em conta a realidade dos alunos, olho a educação por um viés freiriano.

O currículo do Estado de São Paulo, com conteúdos muito repetitivos, principalmente em relação aos grandes fatos eurocêntricos, como Revolução Francesa, Revolução Industrial etc. Em História do Brasil falta muita coisa, e há a preferência de registrar a história dos vencedores, esquecendo a história dos vencidos, apresentando uma visão muito positivista sobre os fatos históricos. Assim, teremos que transformar esse currículo ou curso que forma professores,

principalmente pela falta da História da África em seus conteúdos. Outro agravante que levanta é que minha formação para professor não agraciou esses conteúdos voltados para surgimento da humanidade; fui aprender o que é período neolítico, paleolítico pela necessidade de preparação.

As questões que envolvem o currículo são também políticas e de conteúdo, pois o currículo está interligado com questões ideológicas como interesses das elites que governam o Estado. Vejamos como a História do Brasil é apresentada de forma anacrônica na proposta curricular, simplista e sem crítica. Percebo que nos encontros de historiadores, em páginas de internet, e em outras leituras sobre o ensino de História, analiso o currículo em diversos momentos; porém, vê-se que todo o processo histórico das disciplinas é comandado pelas elites. Como essa proposta e, historicamente, em outras não temos debate sobre desigualdade social ao longo da História, a luta dos trabalhadores, ou dos movimentos sociais. No entanto, sempre tenho que ter como ponto inicial, ao analisar qualquer proposta de currículo, a análise política independente de suas historiografias, pois historicamente as tendências políticas são refletidas em suas historiografias.

Minhas leituras sobre a questão do currículo estão sempre interligadas com minha formação: estou longe de ser um especialista em currículo; porém tenho algumas leituras sim sobre a questão do currículo, que naturalmente ajudaram a construir minha visão de mundo sobre essa temática. Meu principal referencial o professor da Unicamp Leandro Karnal, e a historiadora Circe Bittencourt.

Eu dividi o trabalho do professor entre teoria, metodologia e prática. A proposta curricular do Estado de São Paulo é conteudista; o que muda é a dinâmica de como o professor trabalha com a proposta em sala de aula. Eu tinha uma visão de que o currículo conteudista é ruim, porém hoje acho não tão ruim assim. Conteúdo é importante; temos que trabalhar com os fatos, tem que ter a teoria para auxiliar na metodologia e entender os conteúdos. O grande diferencial é a metodologia, pois demonstra se o professor vai passar o que está sendo disseminado pelo currículo oficial. O docente tem que desfazer a visão de que o aluno é uma tábula rasa ou uma folha em branco, ou, como relata Paulo Freire, um banco onde depositar conhecimento, mas tem que construir junto com os alunos. Assim, a metodologia torna-se fundamental na transmissão de conhecimento independente do currículo;

porém, sabemos quais são os discursos do governo e muitas vezes são os mesmos dos diretores e dos coordenadores. Alguns professores também vão na mesma linha do pensador da educação, dos gestores de suas unidades escolares; no entanto, na maioria das escolas onde trabalhei sempre tive autonomia para desenvolver o meu trabalho.

A formação ideológica do professor é essencial para a implantação da proposta curricular. Nem tudo que está no currículo oficial passo para meus alunos. Principalmente não passo da maneira que o currículo quer que passe, assim o professor que tem o mínimo de metodologia pode conseguir conteúdos, sempre buscando uma história realista que funcione para os alunos, que leve em consideração sua realidade.

A construção do currículo de São Paulo tem influência período de ditadura e das políticas educacionais dos anos 90, sempre respeitando princípios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), sabemos que tem uma construção neoliberal no modo de pensar a educação. Porém, não anula o currículo em si, pois o professor tem liberdade para a desconstrução das mitologias do currículo em sala de aula e pela sua liberdade. Já o ensino de História, refletindo historiografia, sabe bem que o currículo busca pensar o aluno a partir das suas diversidades busca autonomia dos alunos etc. Porém dentro da burocracia da escola isso não ocorre; até na hora de avaliar o aluno é diferente. O currículo de História tem ideias progressistas e muitas vezes levam o professor a desenvolver práticas neoliberais em suas aulas; no entanto, essa problemática está implicada pela formação dos professores em relação à compreensão do debate sobre currículo. Assim, cabe aos docentes saber desfazer as metas que o Estado coloca no documento oficial, ou, em outras palavras, desconstruir o discurso hegemônico.”

3.0 Práticas do professor

A- Uso da proposta curricular nas situações de ensino e aprendizagem nas suas aulas.

B- Mudança que foram incorporadas na prática pelo professor

C- Dificuldades encontradas com o novo currículo

D- Processo de adaptação/assimilação/rejeição ao novo currículo

E- Mudanças inovadoras e conceitos incorporados na prática

F- A análise que faz acerca das mudanças ocorridas entre a implantação do currículo oficial a partir de 2008 até o presente

H- A contribuição e os problemas que essas mudanças deram à prática do professor?

Respostas Professor I: Para a implantação do currículo nas escolas onde trabalho ou trabalhei, como já relatei, não tenho o costume de trabalhar o currículo na íntegra, pois sou simpatizante dos conceitos críticos sobre o ensino de História. Assim, em minha prática escolar tento agraciar estes conceitos – roda de debates, problemáticas locais – creio que assim será um ensino proveitoso para os meus educandos. Em relação às unidades escolares, a implantação do currículo em muitas das escolas onde lecionei e leciono atualmente me deixam na mão, no sentido de que a escola apenas cobra coisa burocrática, provão, entregas de notas etc. Já para implantação não auxilia em nada. Gosto de trabalhar muito com projetos, sempre ligado às temáticas de currículo. Pelas direções das escolas onde lecionei, essas formas de trabalhar o currículo são vistas como informais, uma diversão para manter o aluno na escola; e não me questionam sobre o fato de não estar lecionando os conteúdos sugeridos pelo currículo.

Para o Caderno do aluno, em si, daria uma nota 6 ou 7... Tem muita coisa bacana, porém divergem muito do currículo oficial em alguns sentidos. As atividades problemas não são tão interessantes, ou podemos dizer até que são infantilizadas, muito fáceis. No entanto, ressalto que não há subsídio para a implantação do currículo: não tem sala de computadores, biblioteca adequada, sala de vídeo até tem, com equipamento de DVD etc. Contudo, não para todos os professores, e quando quebra demora muito para consertar. Os professores querem fazer um bom trabalho, mas muitas vezes caem nas limitações das escolas; portanto, a implantação da proposta curricular fica difícil. Porém, sei bem que foi uma imposição de cima pra baixo, que não houve consultas a todos professores da rede, que tem como princípios atender algumas necessidades para mercado de trabalho, mais especificamente de formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho, pois tenho para mim que não é um currículo humanista, mais sim técnico.

A importância do ensino de História para a formação do aluno se dá porque a História ajuda a compreender o presente. Se não houver ensino de História, os alunos não irão entender porque o mundo é dessa maneira. Essa compreensão só será efetiva se dialogarmos com a realidade dos alunos, seu bairro, sua família, as migrações, a economia e a política. Assim, eu tento destruir as ideias de presenteísmo contínuo. Então faço isso com o currículo, sim. Utilizo-o sempre de forma dialética e contínua. Tenho como meta não o que o currículo propõe, mas o que penso ser melhor para o meu educando: criticar a realidade social a partir das bases materialistas históricas e dialéticas.

Professor II

- 1) Quem são os professores?
 - a) Curso (s) de graduação e data da conclusão. Cursos de especialização na área de educação.
 - b) Treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional fora do horário de trabalho.
 - c) Dos que já participou, quais cursos eram gratuitos e quais foram pagos com seus próprios recursos?
 - d) Dificuldade em receber treinamento adicional? (tempo, preço, interesse, distância, outro)
 - e) Tempo que atua na área educacional como professor.
 - f) Tempo de atuação no serviço público
 - g) Regiões das escolas em que trabalhou
 - h) Ano/série do ensino fundamental e médio que trabalhou nos últimos anos.

Resposta professor II: Terminei sua graduação em História em 2008, na Universidade Bandeirantes de São Paulo. Fiz curso de Especialização em Novas Abordagens da História Cultural, introdução aos estudos da África, o Negro no Brasil hoje. Todos os cursos na USP, tudo pago individualmente.

Atuo como professor da Rede Estadual há cinco anos, trabalhando sempre na região da diretoria de ensino de Taboão da Serra, principalmente com turmas do Fundamental II. Sei que existem cursos pelo estado gratuitamente pela internet, porem não me atraem, pois são usados muita vezes para práticas escolares em sala de aula, que estão muito longe da realidade.

- 2) A compreensão sobre o debate curricular e sobre currículo oficial
 - u) A compreensão geral do debate sobre currículo
 - v) A importância do currículo na área educacional
 - w) Os autores que conhece e que debatem currículo
 - x) Conhecimento do atual currículo.
 - y) Particularidades do currículo atual mais importante para o avanço na qualidade do ensino de História
- f) Mudanças percebidas no currículo de História.
- g) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor
- h) Mudanças que contribuíram para melhorar o seu desempenho como professor
 - ii) A importância do ensino de história na formação geral do aluno.
- M) A percepção sobre o caderno do professor, do aluno e outros materiais que utiliza.
- N) Conhecimento acerca dos seguintes aspectos.
 - debate historiográfico
 - ensino de história e atualidade
 - a capacidade dos alunos em compreender História
- O) o uso de outros materiais didáticos em suas aulas.

Respostas professor III: Acredito que currículo é cronograma daquilo que deve ser apresentado em sala de aula durante o ano, e deve servir como caminho e orientação para os professores. Procuro seguir o currículo oficial do estado de São Paulo, pois os alunos serão avaliados pelo que está proposto, porém não concordo com a proposta oficial do Estado de São Paulo, pois o currículo direciona para algumas abordagens que não interessam ao contexto social dos alunos. O currículo poderia ser mais amplo e reflexivo, por exemplo, seis anos do ensino fundamental, é difícil começar a ensinar História para crianças pelas civilizações antigas, como está proposto no currículo. Eu acho que deveria ser exatamente o inverso, começando da História local para a História geral, assim teria como princípios a História cultural, sempre utilizando como referencial as teorias freirianas.

Os conhecimentos de autores que tenho sobre currículo, entre os principais Leandro Karnal, têm algumas outras leituras que não recordo agora. Minha reflexão sobre a proposta curricular, pensando em habilidades e competências, é que a proposta nos leva a pensar que os autores do currículo parecem viver outra realidade, pois as dificuldades que enfrentamos para colocar a proposta curricular em curso são enormes dentro das mais diversas unidades escolares, principalmente porque parte de uma realidade diferente dos nossos alunos de escolas públicas, e também da realidade que encontramos como materiais e tempo para o preparo de nossas aulas. A grande dificuldade enfrentada foi exatamente essa forma de implantação da proposta curricular de cima para baixo. No meu ingresso na Rede Estadual não tive nenhum treinamento de como se implanta o currículo em minhas aulas; cheguei à escola e a coordenadora pedagógica disse: “este é o currículo oficial, aqui estão os conteúdos os quais você tem que trabalhar com seus alunos”.

Quando entrei no Estado de São Paulo através de concurso, fui submetido a um curso de formação em que receberia uma quantia em dinheiro para fazer o curso; ao final desta trajetória, poderia assumir um cargo nas unidades escolares. Assim, neste curso online não foi oferecida nenhuma disciplina da história da proposta curricular, o modo como implantá-la na sala de aula etc.

Dentro na proposta curricular do Estado de São Paulo, principalmente pensando no ensino médio, acho um absurdo, pois tenho colegas que trabalham com essas turmas que ministram apenas uma aula semanal, em algumas escolas principalmente no

período noturno. Agora pergunto: como poderei fazer com que os alunos pensem criticamente, reflexivamente como está na proposta curricular? Ainda mais com apenas uma aula semanal, ou que fosse duas? Eu que já trabalho com o Ensino Fundamental II não consigo fazer isso com quatro aulas, imagina com duas ou uma, é impossível. Por isso, não canso de relatar que o currículo está muito longe do chão de fábrica do professor, da escola.

Estou avaliando por curiosidade algumas provas da ETEC, Fundação Paula Souza, e percebo que para um aluno do Ensino Médio que concorre a uma vaga no ensino técnico necessita desenvolver várias habilidades de pensamento, principalmente social, no contexto das disciplinas de humanas. As provas de humanas sobre um determinado autor, por exemplo, tem que saber qual contexto histórico social em que o autor vivia quais as influências para seu pensamento, em qual região nasceu etc. Novamente posso colocar essa questão em debate: como um aluno de Ensino Médio consegue fazer prova da ETEC, com uma aula de História na semana? Não apenas de História, mas uma de Geografia, uma de Sociologia e uma de Filosofia? No entanto, tenho que expor que muitas vezes faltam professores dessas disciplinas nas unidades escolares, pois as perspectivas de trabalho são muito pequenas. O contexto do currículo se distancia muito da realidade das escolas, parece um mundo da fantasia.

O caderno do professor e do aluno vão na mesma linha do currículo, porém até utilizo mais não na íntegra, apenas como exercícios, pois penso o ensino de História diferente do que está no currículo. No entanto, não tenho cobrança para a implantação do currículo. As direções das escolas por onde passei sempre me deixaram à vontade para fazer a implantação da maneira que eu achasse melhor. Porém, a grande dificuldade foi com relação aos recursos tecnológicos e materiais. As escolas, em sua grande maioria, têm falta de materiais. Por exemplo, se quero desenvolver teatro com os alunos, falta material para preparar as roupas, espaço adequado, entre outras dificuldades.

Em relação às tecnologias, vi que existem poucos computadores, e as salas de informática não funcionam, ou não há funcionários capacitados para auxiliar o professor no manuseio dessa ferramenta. Em relação às salas de recursos audiovisuais, na maioria das escolas existe uma ou duas, no máximo, para 16 salas.

Aí fica difícil a implantação do currículo no uso de suas tecnologias; em outras palavras, o currículo pede mais do que as escolas podem oferecer...

Dentro do debate historiográfico, gosto da historiografia marxista e da História cultural; a História cultural eu não consigo aplicar em minhas aulas, devido à falta de material que já mencionei. A História cultural mostra a história partir dos vencidos. Gosto também da marxista, porém dentro da proposta curricular, o Estado não fornece subsídio para trabalhar esta historiografia; assim, o currículo do Estado de São Paulo assume uma posição política que é uma posição liberal, voltada ao tecnicismo. Vejo que as propagandas sobre ensino técnico nas escolas estaduais vêm sendo cada vez maiores. Esse é mais um dos indícios que a escola estadual está sendo mobilizada para formar mão de obra para as grandes empresas. A grande maioria dos alunos de nível médio não consegue chegar à ETEC, pois não são preparados para isso. Mesmo os alunos que passam nessas provas são alunos com acertos abaixo de 70%, portanto servem apenas para preencher vagas mesmo, e assim as ETECs garantem mais recursos estaduais para a iniciativa privada.

3.0 Práticas do professor

A- Uso da proposta curricular nas situações de ensino e aprendizagem nas suas aulas.

B- Mudança que foram incorporadas na prática pelo professor

C- Dificuldades encontradas com o novo currículo

D- Processo de adaptação/assimilação/rejeição ao novo currículo

E- Mudanças inovadoras e conceitos incorporados na prática

F- A análise que faz acerca das mudanças ocorridas entre a implantação do currículo oficial a partir de 2008 até o presente

H- A contribuição e os problemas que essas mudanças deram à prática do professor

Respostas professor III:

Em meu ponto de vista, uma das questões que atrapalham também a implantação do currículo é a forma de seriação com que a Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo denomina seus professores, como categoria O, F efetivo etc. Assim o Estado cria luta de classes dentro da própria classe dos professores... Isso não ajuda em nada na implantação e desenvolvimento da proposta curricular, pois presencio rivalidades dentro do ambiente escolar, e os alunos percebem isso. Os gestores das unidades escolares muitas vezes respeitam mais o professor efetivo do que o professor categoria O, que muitas vezes são estudantes. Isso tem impacto muito profundo para a implantação da proposta curricular. Para dar certo um currículo, no meu caso, preciso do empenho de todos sem divisão de classes, e como professor com sede na mesma escola no mínimo dois ou três anos, cada professor trabalha de uma maneira. Imagine a cabeça dos alunos: têm um professor de História completamente conteudista, no ano seguinte entra professor que trabalha mais na base do diálogo... Como irei obter as notas necessárias para bônus, acho que pela dinâmica da Secretaria de Educação, foi pensado para dar errado mesmo.

Outro ponto que posso utilizar é a questão do incentivo do professor. Como irei trabalhar muito para a implantação do currículo, se eu quanto profissional sou mal remunerado tenho que ter um ou dois cargos para poder sobreviver? Toda essa questão implica no insucesso da proposta curricular. Para implantação desse currículo, o professor precisa de tempo necessário para preparar aulas de reflexão etc. E assim as ETECs garantem mais recursos estaduais para a iniciativa privada.

Assim concluo minha entrevista, dizendo que as perspectivas do Estado não são as melhores. A tendência é de perder os melhores professores, e infelizmente a terceirização parece ser o caminho a partir da conjuntura atual que vejo na educação paulista. O ensino deve piorar nos próximos anos. Acho que não grandes contribuições na proposta curricular, pois a maioria dos professores não seguem as habilidades e competências que os estado quer, ao menos eu me coloco nesta posição. Principalmente pelas dificuldades já citadas durante a entrevista.

Professor III

- 1) Quem são os professores ?

- a) Curso (s) de graduação e data da conclusão. Cursos de especialização na área de educação.
- b) Treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional fora do horário de trabalho.
- c) Dos que já participaram, quais cursos era gratuito e quais foram pagos com seus próprios recursos?
- d) Dificuldade em receber treinamento adicional? (tempo, preço, interesse, distância, outro).
- e) Tempo que atua na área educacional como professor.
- f) Tempo de atuação no serviço público.
 - g) Regiões das escolas em que trabalhou.
 - h) Ano/série do ensino fundamental e médio que trabalhou nos últimos anos.

Reposta professor III Sou Professor da diretoria de ensino de Taboão da Serra, mais especificamente na escola em Embu das Artes, exerço a profissão de professor de História há 28 anos. As séries que mais gosto de trabalhar são os anos finais do Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental II, principalmente pelo conteúdo e pelo grau de maturidade dos alunos. Assim fica mais pertinente criar mais rodas de debates com os temas propostos no currículo, pois busco problematizar cada vez mais as minhas aulas, sempre tendo como ponto de referência a realidade dos educando.

Fiz alguns cursos pagos pelo governo, pela antiga PEC – Programa de Educação Continuada. Esse curso trabalha a prática dos professores em sala de aula. Gostaria muito de fazer mais cursos, porém a grande dificuldade para a continuação seria pela carga de trabalho e principalmente a falta de recursos financeiros. O governo tem oferecido curso online; porém não tenho interesse, pois, para mim, o debate social tem que ser feito pessoalmente. Essa coisa online deixa os debates frios.

2) A compreensão sobre o debate curricular e sobre currículo oficial

- a) A compreensão geral do debate sobre currículo.
- b) importância do currículo na área educacional.
- c) Os autores que conhece e que debatem currículo.
- d) Conhecimento do atual currículo.

e) Particularidades do currículo atual mais importante para o avanço na qualidade do ensino de História.

f) Mudanças percebidas no currículo de História.

g) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor.

h) Mudanças que contribuíram para melhorar o seu desempenho como professor.

i) A importância do ensino de História na formação geral do aluno.

j) A percepção sobre o caderno do professor, do aluno e outros materiais que utiliza.

k) Conhecimento acerca dos seguintes aspectos:

- debate historiográfico

- ensino de história e atualidade

- a capacidade dos alunos em compreender história

l) o uso de outros materiais didáticos em suas aulas.

Resposta professor III: Trabalho com outras propostas do Estado de São Paulo, simpatizo até hoje com a proposta de 1985 e 1986, que é a proposta da CENP, porque trabalhava com a proposta de eixo temático, pois havia maior possibilidade de o professor se movimentar no tempo do espaço histórico, com as diversas situações de aprendizagem. Pela proposta de 2008, que depois virou currículo oficial em 2010, não tenho simpatia, diferente daqueles feitos pela CENP, porque não foi discutida com os movimentos sociais. Consiste em uma imposição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois não houve consultas aos professores, aos movimentos educacionais ou mesmo intelectuais nas universidades, e muito menos houve preparação prévia para a implantação do currículo. “Fiquei sabendo do currículo através dos documentos oficiais, Diário Oficial ou mesmo quando chegaram os cadernos dos alunos nas unidades escolares.”

Não tenho discordância com os conteúdos em geral, que estão na proposta curricular de 2010; no entanto, entendo que a construção de um currículo através de eixos temáticos seria a melhor forma para trabalhar em escolas públicas, sempre partindo do referencial da realidade dos alunos, buscando trabalhar de forma interdisciplinar. Há conteúdo anacrônico diferente de outras disciplinas. As disciplinas nessa proposta curricular não dialogam. Não há uma perspectiva de um trabalho

multidisciplinar. Um exemplo é que há seis anos trabalha-se pré-história, conceitos positivistas, anacrônicos. São conceitos que muitos historiadores vêm abominando por diversas causas que não me cabe pontuar nesse momento. Portanto, não tem como princípios a realidade dos alunos e sua capacidade de abstração, pois tenho que partir da situação problema do meu aluno, começando pedindo para fazer pesquisa sobre a história de sua família, de sua rua, de sua comunidade. Assim poderei começar a despertar o interesse pela História.

Para debater a questão do currículo, faço-me, de princípio, as seguintes perguntas: para que trabalho com educação? Qual o meu objetivo? Educar para quê? Lembrando os gregos, vemos que cada grupo tinha sua forma de olhar a finalidade da educação: os espartanos, para guerra; os atenienses, para intelectualidade. Educo de acordo com os objetivos que tenho para com a sociedade, ou seja, o currículo é o meio necessário indispensável para garantir uma educação de qualidade para futuras gerações. O currículo oficial do Estado de São Paulo é muito conteudista, não privilegia o trabalho coletivo, serve simplesmente para a manutenção do poder, de maneira individualista, a partir de valores burgueses; dispensa princípios básicos humanistas como: valorização das diferenças, defesa da igualdade entre as pessoas, principalmente igualdade de oportunidades para todos.

Minhas principais referências sobre currículo estão em Michael Apple, principalmente pelas aproximações com o pensamento marxista. Uma proposta curricular ideal para o Estado de São Paulo seria uma proposta discutida e elaborada com os movimentos sociais ligados à educação, com as comunidades de professores, e com intelectuais da área. Assim, esse currículo teria que ter como foco a formação do aluno como cidadão participativo, com a valorização do trabalho a partir dos seus aspectos humanos, sempre respeitando os direitos humanos e a livre expressão do pensamento dos alunos.

3.0 Práticas do professor

- a) Uso da proposta curricular nas situações de ensino e aprendizagem nas suas aulas.
- b) Mudança que foram incorporadas na prática pelo professor.

- c) Dificuldades encontradas com o novo currículo.
- d) Processo de adaptação/assimilação/rejeição ao novo currículo.
- e) Mudanças inovadoras e conceitos incorporados na prática.
- f) A análise que faz acerca das mudanças ocorridas entre a implantação do currículo oficial a partir de 2008 até o presente.
- g) A contribuição e os problemas que essas mudanças deram à prática do professor.

Resposta professor III Em relação ao currículo oficial, não faço utilização na íntegra em minhas aulas, pois diverge muito da minha forma de pensar o ensino de História. Porém, há um aspecto positivo: tenho a liberdade de ministrar minhas aulas da maneira que acho mais adequada aos meus educandos. Nunca tive nenhum problema por parte das direções de escolas onde trabalhei em relação à implantação da proposta curricular. Em relação ao caderno do aluno, raramente o uso em minhas aulas, pois deixa a sala de aula muito burocrática. Acho que as aulas têm quer ser mais dinâmicas. Muitas vezes os temas apresentados não são relacionados ao currículo, pois acho esse currículo um retrocesso. Não contribui para o melhor desempenho das minhas aulas. Entendo que seja muito difícil o professor que trabalha o currículo na íntegra ainda desenvolver o pensamento crítico reflexivo nos alunos, principalmente com esse pequeno número de aulas que são oferecidas na disciplina de História, no Fundamental e principalmente no Ensino Médio.

Os recursos que o Estado oferece são poucos, principalmente nos aspectos tecnológicos. O que há são alguns livros, mas com bibliotecas sempre fechadas. Os recursos tecnológicos são muito poucos e os existentes são limitados.

Resposta Professor IIII

- 1) Quem são os professores?
 - a) Curso (s) de graduação e data da conclusão. Cursos de especialização na área de educação.

- b) b) Treinamentos, capacitações e/ou outros cursos de atualização profissional fora do horário de trabalho.
- c) Dos que já participou, quais cursos eram gratuitos e quais foram pagos com seus próprios recursos?
- d) Dificuldade em receber treinamento adicional? (tempo, preço, interesse, distância, outro).
- e) Tempo que atua na área educacional como professor.
- f) Tempo de atuação no serviço público.
- g) Regiões das escolas em que trabalhou.
- h) Ano/série do ensino fundamental e médio que trabalhou nos últimos anos.

Resposta professor IIII “Formei-me em 2006 na Universidade de Guarulhos. Começo a lecionar no mesmo ano no Estado de São Paulo. Atualmente, estou cursando a segunda licenciatura em Sociologia. E sou categoria F. As séries em que mais atuei foram no Ensino Médio. Em minha iniciação como docente não teve treinamento para trabalhar, simplesmente deram-me o currículo e falaram-me que a partir de hoje suas aulas teriam que ser pautadas pelo currículo, e a mesma coisa aconteceu com o caderno do aluno, em que não tive escolha, pois a direção cobrava trabalho com o caderno. Porém, no Estado, participei apenas de um curso denominado novas mídias”. Isso foi pela diretoria de ensino, que tinha como meta seis encontros; no entanto, aconteceu apenas um, pela diretoria de ensino de Taboão da Serra, onde leciono aulas até hoje.

- 2) A compreensão sobre o debate curricular e sobre currículo oficial
 - a) A compreensão geral do debate sobre currículo.
 - b) A importância do currículo na área educacional.
 - c) Os autores que conhecem e que debatem currículo.
 - d) Conhecimento do atual currículo.
 - e) Particularidades do currículo atual mais importantes para o avanço na qualidade do ensino de História.
 - f) Mudanças percebidas no currículo de História.
 - g) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor.
 - h) Mudanças que contribuíram para melhorar o seu desempenho como professor.

- i) A importância do ensino de História na formação geral do aluno.
- j) A percepção sobre o caderno do professor, do aluno e outros materiais que utiliza.
- k) Conhecimento acerca dos seguintes aspectos.
 - debate historiográfico
 - ensino de história e atualidade
 - a capacidade dos alunos em compreender História
- l) o uso de outros materiais didáticos em suas aulas.

Resposta professor IIII: Em minha visão observo que o currículo é a base fundamental para o meu trabalho seja desenvolvido. É a partir dele que busco as habilidades e competências. Acredito que profissionais que tenham conhecimento sobre o assunto, que elaboraram esse currículo, são profissionais ligados à universidade e ao partido no poder. Percebo que essa proposta educacional vai à contramão da realidade dos nossos alunos. Infelizmente, pensando em conteúdo, não posso fazer nenhuma alteração, pois está atrelado às necessidades das direções e a pontuação que a escola vai adquirir, e, digo mais, as diretorias que muitas vezes não são concursadas serão ou são avaliadas por essas notas da avaliação interna do Saesp. Portanto, já que a prova é pautada pelo currículo, as diretorias insistem que trabalhe as questões ligadas ao currículo em sala de aula. A divergência principal é que os currículos têm que ser desenvolvidos pelos próprios professores da Rede. Outro ponto é em relação à interdisciplinaridade; porém, em qual momento eu como professor posso fazer isso? No Estado de São Paulo, não tenho horas de preparação de estudos, horas para dialogar com os meus colegas etc. Por isso, ressalto que a proposta curricular do Estado de São Paulo está fora da realidade.

No debate em relação à questão do currículo, temos como nossas principais referências Circe Bittencourt, Leandro Karnal, que são mais utilizados para provas de concurso; outro especificamente não recordo nesse momento. Voltando especificamente ao currículo, eu continuo pontuando que o currículo de São Paulo deixou muito a desejar. No papel, é um currículo bonito... Esse currículo precisa de práticas diretas objetivas. Essas primeiras mudanças seria a valorização do professor, principalmente na questão salarial. Estou falando de mão de obra humana. Não é

possível você explorar a mão de obra humana de forma eficaz e grandiosa se o trabalhador não estiver feliz com suas condições de trabalho.

Infelizmente, vivo em um mundo capitalista e as pessoas precisam ganhar bem para sobreviver e adquirir bens materiais para seu conforto, e não pensar em seus problemas pessoais e financeiros quando estiver em seu serviço. O segundo ponto seria a questão do respeito do trabalho do professor em relação de poder. Isso seria através de leis, dentro da própria unidade escolar onde há regras; elas deveriam ser mais firmes, mais rígidas, e isso poderia conter dentro da própria questão do currículo. Outro ponto que tenho que pensar é a proposta curricular em todas suas dimensões. Para mim, a educação pública do Estado de São Paulo está privatizada, no instante que penso que as pessoas que produzem o livro didático são terceirizadas, as mulheres da merenda, da limpeza, são terceirizadas, as cadeiras que chegam ao Estado são terceirizadas etc. Portanto, concluo que só faltam pequenos grupos a serem terceirizados nos espaços escolares. Onde quero chegar com isso? É que o currículo tem apontado para uma perspectiva neoliberal, pois o capitalismo já está na escola, de maneira clara. É só fazer pequenas análises antropológicas como estou fazendo agora. Então esse currículo é um lobo em pele de cordeiro, e mais, sabemos que o governo do Estado defende interesses de grupos, grupos esses ligados ao capital. É só olharmos a origem do partido que formulou a proposta educacional.

Certamente, o ensino de História busca gerar condições de desenvolvimento de um indivíduo crítico e político, principalmente quando chega ao Ensino Médio, pois é esse período que a filosofia e a sociologia se agregam para debates críticos sociais. Uma pessoa crítica seria aquela que conhece seus deveres e obrigações, sabe fazer debate político em vários aspectos, sabe suas ideologias sociais que implicam na sua trajetória.

O caderno do aluno já vem com tudo muito bem feito, e assim tira o espírito de pesquisador dos professores e dos alunos. A abordagem historiográfica é fundamental para os alunos entenderem História, principalmente a visão marxista, pois são as ideologias dessa corrente de pensamento que abordo em minha aula. Já no Estado de São Paulo, o currículo de História defende todas as historiografias; no entanto, sei mesmo que defende o estado neoliberal, assim o marxismo não entra no debate, não tem vez. Portanto, para realizar um trabalho diferenciado fora das armadilhas do

currículo, tenho que tirar dinheiro do próprio bolso, pois livros didáticos não abrangem o que desejo, e a escola, em seu contexto geral, não tem recursos, e os materiais (matérias e não matérias) que existem não trabalham a mesma linha de pensamento que eu, pois tenho responsabilidades sociais, tenho utopias com pensamento marxista.

3.0 Práticas do professor

- a) Uso da proposta curricular nas situações de ensino e aprendizagem nas suas aulas .
- b) Mudanças que foram incorporadas na prática pelo professor.
- c) Dificuldades encontradas com o novo currículo.
- d) Processo de adaptação/assimilação/rejeição ao novo currículo.
- e) Mudanças inovadoras e conceitos incorporados na prática.
- f) A análise que faz acerca das mudanças ocorridas entre a implantação do currículo oficial a partir de 2008 até o presente.
- h) A contribuição e os problemas que essas mudanças deram à prática do professor?

Resposta do professor IIII: Em relação às minhas práticas com relação ao currículo, vejo como uma oposição ao meu trabalho, porque é tudo muito bem planejado no currículo. Porém, sem considerar a minha vida, e o cotidiano dos meus alunos. Assim, esse currículo não leva os alunos a desenvolver conceitos políticos críticos. O currículo despreza que existe uma luta de classe, e uma luta política dentro de nossa sociedade. É um currículo fechado para esses aspectos.

A questão que posso relatar em relação à implantação do currículo é a seguinte: qual o preparo que o Estado ofereceu para mim, professor, que está na rede para trabalhar o currículo? Assim, abro outras questões: como o currículo do Estado de São Paulo pode me ajudar a orientar aquele meu aluno que chega à escola sem comer nada? Ou aquele outro que não tem família? Ou mesmo aquele que o pai chega bêbado todos os dias em casa e bate na mãe? Assim, vejo que esse currículo não dialoga com a realidade. Ela é bem mais cruel, “vende” um discurso curricular todo conservador, não dá para entender, fica muito mais como uma oposição do que uma solução a prática do professor em sala de aula. Sem falar nos recursos didáticos

oferecidos, que em grande parte são uma sala de vídeo, giz e lousa. Nossos alunos estão no século XXI, são interativos, não vão querer ficar sentados vendo o professor escrever na lousa e falar de Guerra Fria. O aluno quer imagens, quer debates, digo mais, quer ver conteúdos da disciplina na sua página do Facebook. Eu, como professor, tento atualizar, no entanto, o Estado não dá recurso nem capacitação. Tenho que trabalhar em duas Redes para sobreviver com um mínimo de decência. Por isso, para implantar esse currículo, há de se valorizar o professor, treinar e principalmente ouvir o que os docentes têm a dizer sobre o que ele pensa a respeito do currículo.