

ROPER PIRES DE CARVALHO FILHO

Versão Revisada

**Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo:
entre prescrições e práticas**

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elba Siqueira de Sá
Barretto

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Carvalho Filho, Roper Pires de

Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas / Roper Pires de Carvalho Filho ; orientação Elba Siqueira de Sá Barretto. São Paulo: s.n., 2015. 261 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Currículo de História 2. Ensino de História 3. Propostas curriculares
4. Práticas de professores 5. Ensino fundamental 6. Cultura escolar. I. Barretto, Elba Siqueira de Sá, orient.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de.

Título: Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: ___/___/_____

Banca examinadora

Profª. Drª Elba Siqueira de Sá Barretto Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª Alda Junqueira Marin Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Antonia Terra de C. Fernandes Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Maria das Mercês F. Sampaio Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Eduardo D. de Mello Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Sonia, amorosa companheira de todas as horas.

À Alice, fonte constante de inspiração e desafios, no eterno reinventar da vida.

Ao Roper Neto e à Juliana, filhos amorosos e compreensivos.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Elba Siqueira de Sá Barretto, pela parceria, contribuições valiosas e pela serenidade com que desatava os nós nos quais eu insistia em me enredar durante o trajeto de construção dessa pesquisa;

À professora Dr^a Antonia Terra de Calazans Fernandes, pelas sugestões apresentadas no exame de qualificação e pela disponibilidade em responder às questões que lhe apresentei no decorrer da pesquisa;

À professora Dr^a Cecília Hanna Matte, pelas palavras de estímulo, no exame de qualificação;

Às professoras que participaram da pesquisa, pela confiança e pela disponibilidade em me receber e me permitir compartilhar das suas experiências na docência. Sem elas essa pesquisa não existiria;

À direção e coordenação pedagógica da escola onde a pesquisa foi realizada, pela recepção calorosa e pela atenção dispensada;

À Patrícia, querida amiga, a quem sempre recorria quando assaltado por alguma dúvida em relação à produção do texto que resultou nessa tese;

Aos companheiros e companheiras da escola onde trabalho, sempre prontos a me ajudar;

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, por sua eficiência e paciência na orientação dos procedimentos e encaminhamentos.

Aos alunos e alunas da escola pública, razão de ser dessa pesquisa.

“Papai, então me explica para que serve a história.” Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história.

Marc Bloch, *Apologia da história, ou, O Ofício do historiador*, São Paulo, 2001, p. 41.

RESUMO

CARVALHO FILHO, R. P. **Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas.** . 2015. 264 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Nessa pesquisa, o ensino de História é investigado considerando duas esferas. A primeira compreende a análise retrospectiva das produções acadêmicas e das propostas curriculares elaboradas pela rede municipal de ensino de São Paulo no período 1982-2012, de maneira a contextualizá-las em relação às disputas político-ideológicas e epistemológicas em torno da configuração da História no currículo escolar da escola básica, bem como localizar as teorias pedagógicas e historiográficas que as fundamentam. A segunda implica a abordagem de inspiração etnográfica, que pressupõe processos interativos entre o pesquisador e a realidade observada possibilitando focalizar o currículo construído na sala de aula, por meio do levantamento e análise das práticas cotidianas dos professores de História em uma escola do município. Em específico, o estudo centrou-se nos processos de apropriação e reconfiguração das orientações curriculares oficiais frente às exigências postas ao ensino da disciplina, no contexto da sala de aula, de maneira a capturar os processos sociais envolvidos nas relações de trocas culturais ocorridas no cotidiano escolar. A análise das informações sobre as práticas, coletadas ao longo do ano letivo de 2012, permitiu esboçar um entendimento sobre as estratégias e práticas utilizadas pelos professores de História, em face das propostas curriculares oficiais. Diante do desafio de configurar o currículo real ao longo do processo ensino-aprendizagem, os docentes procuram adequar as orientações ao contexto escolar, modelando os processos de seleção e organização dos conteúdos, o ritmo do processo de ensino e os critérios de avaliação dos alunos. A prática dos professores tem a ver com os significados que eles atribuem a tais orientações, os quais são perpassados pelos saberes provenientes da sua formação acadêmica e experiência na docência, bem como por aspectos da cultura escolar e da especificidade do ensino de História. Esse amálgama resulta em processos de ensino-aprendizagem em que estão presentes recortes do ensino “tradicional” e noções e conceitos “contemporâneos”, veiculados pelas pesquisas mais recentes sobre o ensino da disciplina na escola básica.

Palavras-chave: ensino de História, currículo; propostas curriculares; práticas de professores; ensino fundamental; cultura escolar.

ABSTRACT

CARVALHO FILHO, R. P. **Curriculum and teaching History at a Sao Paulo municipal school: among prescriptions and practices**. 2015. 265 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

In this research, the teaching of History is investigated considering two spheres: the first comprises the retrospective analysis of academic productions and curriculum proposals drawn up by the municipal education system in the period 1982-2012, in order to contextualize them in relation to political-ideological and epistemological disputes around the History configuration in the curriculum of primary school as well as locate the educational and historiographical theories that underlie them. The second part implies the ethnographic inspiration approach, which involves interactive processes between the researcher and the observed reality allowing the focus on the curriculum built in the classroom, through the survey and analysis of History teachers daily practices at a municipal school. In particular, the study focused on the processes of appropriation and reconfiguration of the official curriculum guidelines front the demands placed to the discipline teaching in the context of the classroom, in order to capture the social processes involved in the relations of cultural exchanges occurred in the school routine. The analysis of information on practices, collected throughout the school year 2012 , made it possible to outlinean understanding of the strategies and practices used by History teachers facing the official curriculum proposals. Faced with the challenge of setting up the actual curriculum throughout the teaching-learning process , teachers seek to adapt the guidelines to the school context , modeling the processes of selection and organization of content , the pace of the teaching process and student assessment criteria. The practice of teachers has to do with the meanings they attribute to such guidelines , which are steeped by knowledge from their academic background and teaching experience , as well as aspects of school culture and specificity of the History teaching . This amalgamation results in teaching-learning processes excerpts of "traditional" teaching and notions and concepts "contemporaries", conveyed by the latestresearch on the teaching of the discipline in primary school.

Keywords: History teaching; curriculum; curriculum proposals; teacher practices; elementary school; school culture.

Lista de mapas

Mapa 1: Distritos de São Paulo: no destaque, DRE Pirituba.....	106
--	-----

Lista de quadros

Quadro 1: Roteiro de observação das práticas dos professores de História.....	33
Quadro 2: Delineamento das observações por professor.....	34
Quadro 3: Equipe pedagógico-administrativa da EMEF Jardim da vitória e sua jornada de trabalho.....	109
Quadro 4: Jornadas de trabalho do professor	112
Quadro 5: Situação funcional dos professores/Local de atribuição das aulas/classes..	113
Quadro 6: Tabela baseada nos indicadores do INEP/SAEB, referentes aos indicadores de competência leitora do ANRESC.....	129
Quadro 7: Comparativo de proficiência média das redes estadual, municipal e EMEF Jardim da Vitória, em leitura na Prova Brasil	130
Quadro 8: comparativo de proficiência média em leitura dos alunos da municipal e EMEF Jardim da Vitória.....	131
Quadro 9 : índice do livro didático adotado pela escola.....	150
Quadro 10: índice do livro didático alternativo ao adotado pela escola.....	155

Lista de ilustrações

Figura 1: Vista aérea do Jardim Da vitória/Vila dos pequenos	96
Figura 2: Fotomontagem: Apresentação de frevo pelos alunos e grupo de forró do bairro.....	108
Figura 3: Fotomontagem. Ambientes de apoio ao trabalho pedagógico: brinquedoteca (à esquerda), sala de leitura (centro), sala de informática (à direita).....	114
Figura 4: Os tempos de duração apresentados no livro didático adotado pela escola.	134
Figura 5: Texto do caderno do aluno: matéria abordando os tempos de duração.....	134
Figura 6: Palácio do governo em São Paulo (1827).....	137

Figura 7: Capa do livro didático adotado pela escola.....	148
Figura 8: Apresentação pelos autores, do livro didático adotado pela escola.....	149
Figura 9: capa do livro didático alternativo ao escolhido pela escola (utilizado pela professora Flora).....	153
Figura 10: apresentação do livro didático alternativo ao adotado pela escola (utilizado pela professora Flora).....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Agente Escolar

ANPUH – Associação Nacional de História

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APEOESP – Associação dos Profissionais do Ensino do Estado de São Paulo

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CP – Coordenador Pedagógico

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMC – Educação Moral e Cívica

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

JB – Jornada Básica

JBD – Jornada Básica do Docente

JEI – Jornada Especial Integral

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

MTST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra urbano

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

POIE – Professor Orientador da Sala de Informática

POSL – Professor Orientador da Sala de Leitura

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAAI – Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME/DEPLAN – Departamento de Planejamento, Orientação e Controle da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SME/DOT – Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RME/SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UMES – União Nacional dos Estudantes Secundaristas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: RETOMANDO OS FIOS DA MEMÓRIA	15
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	20
2.1 Introdução	20
2.2 O problema da pesquisa	24
2.3 Objetivo da pesquisa	27
2.4 Abordagem metodológica	28
2.4.1 Levantamento e análise documental	31
2.4.2 O estudo empírico: o fazer de tipo etnográfico	31
2.4.3 Ensino de História: revisão da literatura	35
2.4.3.1 Revisão da literatura do ensino de História: alguns apontamentos	36
2.4.3.2 A História ensinada e seus referenciais: uma retrospectiva	38
CAPÍTULO 3: PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	47
3.1 Ensino de História nas propostas curriculares: de 1982 a 2012	47
3.1.1 O “Programa de 1º Grau” (1982-85): concepção de currículo, objetivos e finalidades do ensino de História	48
3.1.2 Conteúdos e abordagem no Programa de 1º Grau	52
3.2 O Movimento de Reorientação Curricular (1989-92): alguns fundamentos	56
3.2.1 A História e seu ensino no Movimento de Reorientação Curricular	59
3.2.2 Visão da Área e ensino de História no Movimento de Reorientação Curricular	61
3.2.3 Ensino de História e a relação teoria-prática: dois polos autônomos	68
3.3 Políticas de currículo na rede municipal de ensino de São Paulo nas décadas de 1990-2000: alterações no contexto e em fundamentos	72
3.4 Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem: o Programa Ler e Escrever	79
3.4.1 Políticas de currículo e ensino de História no ciclo II do ensino fundamental	84
3.4.2 A História e seu ensino no Referencial de Expectativas de Aprendizagem e nas Orientações Curriculares	86
3.4.3 Ensino de História na rede municipal de São Paulo: considerações provisórias na sua retrospectiva histórica	91
CAPÍTULO 4: A ESCOLA E O BAIRRO NAS TRAMAS DA HISTÓRIA	95
4.1 A entrada no campo: Jardim da vitória/Vila dos pequenos	95
4.1.1 O distrito de Perus e o Jardim da vitória/Vila dos pequenos	96
4.1.2 Cartografia do campo: Jardim da vitória/Vila dos pequenos	98
4.1.3 Origem do Jardim da vitória/Vila dos pequenos	102
4.1.4 A área servida pela escola	103
4.2 A escola e sua cultura: organização das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo	106
4.2.1 A escola: cenário, sujeitos, dinâmica	107

4.2.2 A escola e seus sujeitos	109
4.2.3 A organização do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico	113

CAPÍTULO 5: A INVESTIGAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

117	117
5.1 As práticas dos professores: a etnografia como interpretação da cultura	117
5.2 Quem são os professores	120
5.3 O currículo em ação: práticas docentes e reconstrução histórica	121
5.3.1 A reconstrução histórica: oralidade e comunicação pedagógica nos processos de escolarização	123
5.3.2 Competências leitora e escritora: a escrita da História e o ensino de História	126
5.3.3 A escrita da História e a produção da narrativa nas aulas de História	132
5.3.4 Políticas curriculares, livro didático e ensino de História	139
5.3.5 Na seleção do livro didático, a presença de um ator: a comunidade epistêmica	140
5.4 Livro didático e reconstrução histórica nas práticas dos professores	144
5.4.1 O livro didático adotado pela escola	148
5.4.2 O livro didático alternativo utilizado pela professora Flora	153
5.4.3 Livro didático e História temática: algumas considerações	156
5.4.4 Os usos do livro didático no cotidiano escolar	158
5.4.5 Livro didático e práticas dos professores: algumas considerações	163
5.5 Práticas de ensino dos conteúdos do currículo: o que nos informam os dados	164
5.5.1 Os professores e os conteúdos históricos: concepções e processos de transmissão	167
5.5.1.1 Professora Flora	168
5.5.1.2 Professora Yasmin	178

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Qual currículo? Qual ensino?	185
6.2 A reconstrução histórica nas Orientações Curriculares e nas práticas docentes	191
6.3 Currículos escritos e currículo em ação: entre prescrições e práticas	197

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOCUMENTOS

ANEXOS

APÊNDICE

CAPÍTULO 1

RETOMANDO OS FIOS DA MEMÓRIA

Na tecelagem, os fios longitudinais compõem a urdidura e os transversais formam a trama. Diziam as antigas tecelãs que a urdidura é o destino que nos é dado, e que a trama são as escolhas, o conjunto de tudo aquilo que fazemos, a cada dia. A vida então é um tecido, resultado do cruzamento de nossas heranças com aquilo que escolhemos acrescentar de único e pessoal.

(Texto adaptado de Noni Ostrower, na apresentação do livro “A grandeza humana: cinco séculos, cinco gênios da arte”, de autoria de sua mãe, Fayga Ostrower, publicado depois de sua morte)

A pesquisa que ora apresento tem muitas facetas, algumas delas fundadas na subjetividade que assalta o ser humano quando o fluxo da memória transporta as experiências vividas para o tempo presente.

Faço essa afirmação porque ao pensar no modo de narrar em forma de memorial minha trajetória na educação, como professor de História, concluí que muitas das convicções profissionais que possuo são frutos das experiências vividas como estudante do ensino fundamental e médio, e que a questão de pesquisa que perpassa esse trabalho também decorre de um processo histórico inseparável, no qual a experiência individual e a memória coletiva se entrelaçam de modo a produzir sujeitos com trajetórias singulares.

Hoje, penso que a questão que trago à banca precedeu à minha formação acadêmica, inscrevendo-se na minha experiência de vida como estudante de uma escola pública – do primário até o final do colegial¹, da qual guardo memórias de acontecimentos partilhados com colegas e professores.

O período em que cursei o colegial, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 foi definidor para a formação da minha identidade. Pude participar dos movimentos sociais que se organizavam em torno da resistência à ditadura, caso da luta pela anistia aos presos políticos e exilados. Também atuei na reorganização da entidade representativa dos estudantes secundaristas (UMES), acompanhei as greves dos

¹ No período correspondente ao colegial cumpri dupla jornada: de estudante e operário numa indústria têxtil.

metalúrgicos no ABC e a revolução sandinista na Nicarágua, e, como militante, contribui para a formação do Partido dos Trabalhadores fazendo filiações e participando de assembleias.

Essas e outras experiências vividas fizeram com que naquele momento a opção por fazer o curso de História e me formar professor parecesse uma decorrência natural de um processo em que os meus caminhos se entrecruzaram com a trajetória da própria história do Brasil naquele período. Como indivíduo percebia que de alguma maneira minha história e a história dos meus contemporâneos era parte de um processo histórico que transcendia minha condição de sujeito particular, e que estávamos construindo uma história cujo principal protagonista era o sujeito coletivo.

Nesse contexto, lecionar em escola pública para alunos das camadas pobres representava um compromisso com as classes populares. Acreditava (e ainda acredito) no poder transformador da educação, no sentido de que ela pode possibilitar aos alunos das camadas populares perspectivas de modificar para melhor sua condição de existência material e intelectual. Esse compromisso norteou minha trajetória na educação pública, da qual os estudos acadêmicos constituem uma das facetas.

Após essa breve digressão retomo o fio da história, de maneira a buscar fazer uma abordagem mais de acordo com critérios acadêmicos.

Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 1985, o meu trajeto profissional foi desenhado, ao longo dos anos, por um conjunto de experiências relacionadas ao cotidiano escolar no ensino fundamental da escola pública da cidade de São Paulo. Recém-egresso da universidade, ministrando aulas em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo perguntava-me a respeito do que deveria ser ensinado em História e como poderia despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Ainda de maneira assistemática, pude também acompanhar os encontros e eventos nos quais eram discutidas as dimensões sociais do trabalho do historiador e a possibilidade de articular pesquisa e ensino de História nos níveis fundamental e médio.

Essas inquietações serviram de referência para que eu procurasse aprofundar minha formação de modo a ampliar a visão sobre o campo educacional. Inicialmente, passei a participar de palestras e cursos de curta duração oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação/SME, em que passei a lecionar em 1985 e, posteriormente, obtive a Licenciatura em Pedagogia.

Além dessa formação, nas escolas onde trabalhei participava dos grupos de JEI – Jornada Especial Integral, em que durante duas horas-aulas diárias, sob o acompanhamento e supervisão da coordenadora pedagógica, os professores se reuniam em grupos de estudo com a finalidade de planejar ações pedagógicas, e discutir temas relacionados à formação docente e às suas práticas em sala de aula. Junto com os colegas de escola desenvolvemos vários projetos interdisciplinares que, acreditava, pudessem combater o fracasso escolar dos nossos alunos.

Desse modo foi possível aproximar-me das discussões e leituras relacionadas à educação, no contexto das quais surgiu o interesse por assuntos relacionados ao campo pedagógico, especificamente aos problemas cotidianos da sala de aula. Interessava-me compreender como ocorre o processo ensino-aprendizagem e de que maneira a escola incorpora ou não as discussões acadêmicas sobre esse processo ao seu cotidiano.

O estudo de bibliografia referente à formação e prática docente, realizado nos cursos oferecidos pela SME, o curso de Pedagogia, as palestras às quais assisti, representaram importantes contribuições para a minha formação e o meu trabalho como professor. Entretanto, essa formação ainda era insuficiente para responder às questões que me preocupavam, relacionadas ao fracasso escolar e às práticas docentes. Ciente da necessidade de ampliar meus conhecimentos a respeito desses temas ingressei, em 1998, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade de São Paulo, confiando que este programa contribuísse para fundamentar minha investigação, e também para me qualificar como pesquisador em início de carreira.

Em relação ao percurso como professor do ensino básico, posso afirmar que ele foi marcado pelo “voluntarismo pedagógico”, em que diferentes estratégias de ensino eram experimentadas: algumas dessas experiências foram bem sucedidas, outras nem tanto. Penso que me faltava um quadro de referências teóricas que proporcionasse um olhar reflexivo sobre o contexto de trabalho dos professores, de maneira a relacioná-lo com os aspectos culturais existentes no interior da escola, e que tornam cada unidade de ensino singular em relação às suas congêneres.

A produção da dissertação de mestrado, em que me propus a buscar levantar e analisar as práticas de professores de História de uma escola da rede municipal de ensino em relação à cultura escolar propiciou adentrar no mundo da escola e compreender que o processo de ensino se efetiva mediante uma teia de relações na qual o professor está

imerso, e que envolve aspectos de sua formação acadêmica, experiência docente e a cultura da escola na qual ele desenvolve as atividades de ensino.

O estudo de autores relacionados aos campos Ensino de História, Didática e Cultura Escolar, utilizados como referenciais para a pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado intitulada “Práticas de professores de História do 1º ano – ciclo I em relação a facetas da cultura escolar”, concluída em 2003.

A pesquisa abordou dois aspectos referentes ao ensino de História: O primeiro aspecto tratou da revisão bibliográfica e possibilitou compreender o “estado da arte” do “Ensino de História”; o segundo foi desenvolvido na ambiência de uma escola e das aulas de professores de História, de maneira a possibilitar perceber que o cotidiano escolar era marcado pelo entrecruzamento de culturas: a institucional, cujas marcas estão presentes na arquitetura padronizada dos prédios escolares como a organização do espaço interno e a disposição das salas de aula; a docente, mediante o compartilhamento das experiências vivenciadas pelos educadores; assim como aspectos relacionados aos traços culturais pertinentes à população local, como é o caso dos usos e costumes provenientes de experiências culturais anteriores à fixação da moradia no bairro. No cotidiano escolar essas culturas se intercambiam e se tensionam, adquirindo novos significados, configurando a “cultura escolar”.

Dessa maneira, o recorte proposto para delimitar o tema e o problema de pesquisa fez com que algumas evidências coletadas nos estudos empíricos estivessem ausentes do texto final, fato observado pelos membros da banca examinadora. Entre as observações feitas por eles estavam a de estabelecer uma interface dessas práticas com as políticas educacionais propostas pelo Estado nos níveis federal, estadual e municipal, mediante a implantação de políticas curriculares e programas como o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

Estimulado por esse desafio busquei no período que medeia o final do Mestrado (2003) e o início do doutorado (2010) aprofundar o estudo das práticas dos professores de História, relacionadas às políticas curriculares, com recorte para as propostas curriculares da rede municipal de ensino, em específico, as Orientações Curriculares produzidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e o livro didático, cujos resultados foram apresentados sob a forma de comunicação em Encontros e Simpósios que versavam sobre o tema “Ensino de História” (CARVALHO FILHO, 2009; 2010; 2011).

O Projeto de Pesquisa apresentado quando do meu ingresso no doutorado trazia

delineado o objeto que me propunha a investigar e que se apresentava como uma linha de continuidade em relação a esses estudos.

Ao analisar em perspectiva minha trajetória acadêmica percebo que o Projeto de Pesquisa apresentado por ocasião do meu ingresso no Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, guardava semelhança com uma carta de intenções em relação ao objeto de pesquisa que propunha abordar. O processo pelo qual esse Projeto foi repensado e seu objeto delimitado pode ser descrito como um trabalho no qual as contribuições dos sujeitos pesquisados e dos professores das disciplinas estudadas no Programa foram decisivas para a sua construção.

Em relação à produção desta tese, duas disciplinas foram muito importantes para orientar os rumos da pesquisa, oportunizando que as leituras, discussões e análises coletivas ocorridas ao longo das aulas fossem incorporadas a este trabalho. A primeira delas propunha abordar a questão do currículo nas suas diversas dimensões, mediante o estudo de autores do campo que adotam diferentes perspectivas de análise, o que proporcionou uma leitura crítica e ampla da literatura relacionada a esse campo². Outra tratava da abordagem de inspiração etnográfica na pesquisa educacional com ênfase na relação teoria-pesquisa no campo e as noções de cotidiano e cultura³, que me possibilitou perceber que a escola é uma instituição permeável às determinações histórico-culturais locais, permeabilidade à qual o currículo escolar também está sujeito através do processo pelo qual passa da condição de currículo prescrito para currículo em ação.

O estudo dessas disciplinas me permitiu definir com maior clareza o tema dessa pesquisa: “*Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas*”, no qual busquei apreender os processos de circulação do saber histórico por diversos lugares e sujeitos, até adquirir a feição de saber histórico escolar. O recorte sobre as práticas dos professores de História do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo deriva da necessidade de lançar luz sobre elas, de modo a poder contribuir para avançar em relação às mediações que ocorrem entre o fazer docente e as proposições do currículo oficial.

² *Questões atuais do currículo*. Disciplina sob a responsabilidade da professora Elba Siqueira de Sá Barretto, ministrada no 1º semestre de 2010.

³ *A etnografia aplicada à educação*. Disciplina sob a responsabilidade da professora Belmira Amélia Barros Bueno de Oliveira, ministrada no 2º semestre de 2011.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Introdução

As mudanças nos paradigmas que orientam a produção historiográfica, desde meados da década de 1970 do século XX, e os efeitos dessas mudanças na produção do conhecimento histórico escolar têm atraído o interesse dos pesquisadores que se dedicam ao ensino de História. Embora se diferenciem pela diversidade de temas, problemas e abordagens, essas pesquisas têm como característica comum problematizar a relação entre a produção dos historiadores de ofício e o ensino de História nos níveis fundamental e médio.

Disciplina formativa, sua introdução no currículo escolar, a partir da década de 70 do século XIX, a História atendia ao duplo objetivo de veicular uma “história nacional” e de ser instrumento pedagógico significativo para a construção de uma “identidade nacional”.

Como argumenta Bittencourt (2011b), ao lado de outros autores, esses objetivos permanecem vigentes na atual organização curricular, ainda que os métodos e conteúdos para o ensino da disciplina tenham sido reelaborados de maneira a incorporar tanto as tendências pedagógicas quanto a produção historiográfica recente ao seu acervo.

Silva e Fonseca (2007), ao refletirem sobre as transformações ocorridas no campo “ensino de História” nas últimas décadas constatarem o “alargamento infinito de temas e materiais para a sua realização” (p. 130). Sendo assim, os temas, fontes, mediações da temporalidade, selecionados pelos responsáveis pela elaboração escrita da versão oficial do currículo escolar, autores de livros didáticos e professores da educação básica representam múltiplas possibilidades de interpretação da História, e entre eles, a escolha de um entre muitos passados.

A tendência à diversidade está presente nas propostas curriculares mais recentes, herança da produção historiográfica dos anos 1980, particularmente dos historiadores vinculados à História Social ou à Nova História, que se caracterizaram por ordenar o discurso histórico a partir dos problemas postos pelo presente. Nesse sentido, a compreensão do presente se articula aos “recortes do passado” selecionados a partir de contextos determinados pela dinâmica social. Esse caráter contextual do discurso

histórico coloca para os sujeitos envolvidos no seu processo de produção a necessidade permanente de reescrever a História.

Ainda em relação às propostas curriculares de História, Circe Bittencourt observa nelas a predominância de eixos temáticos ou temas geradores, articulados em torno de conceitos-chave. Embora se diferenciem quanto aos pressupostos historiográficos e pedagógicos que as orientam, essas propostas se caracterizam por colocar o professor da escola básica como importante ator nos processos de reconstrução do currículo no espaço escolar. Nesse contexto, a margem de autonomia que o sistema educativo e o currículo oficial deixam nas mãos dos professores como categoria profissional ou indivíduos, permite a ele ter maior controle sobre sua prática, ainda que haja constrangimentos que limitam seu poder de decisão.

Essa autonomia possibilita escolher as tarefas que pretende desenvolver com os alunos, embora algumas sejam passíveis de serem realizadas e outras não, por dependerem de condições externas ao trabalho docente. Dentro dessa margem de autonomia o professor “pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e culturais dentro de um contexto cultural” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 169).

No âmbito da História escolar, os textos curriculares oficiais oferecem orientações que costumam ser desdobradas em materiais pedagógicos, e, principalmente, nos livros didáticos. Após a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais eles devem estar de acordo com suas proposições básicas. Além disso, como vivemos em regime federativo, os sistemas educacionais têm a liberdade de fazer as leituras próprias das orientações curriculares nacionais. Interpretar essas orientações e adequá-las ao contexto das práticas escolares requer, por sua vez, do professor habilidades que extrapolam o conhecimento sobre a ciência de referência, exigindo também mobilizar conhecimentos relacionados ao campo pedagógico, que lhe possibilitem melhor entender e atuar sobre o processo ensino-aprendizagem.

Nas propostas curriculares o trabalho com o conhecimento histórico posto no currículo deve se ajustar tanto aos critérios pedagógicos que o relacionam aos diferentes níveis ou etapas escolares e estágios de desenvolvimento do aluno quanto aos pressupostos teórico-metodológicos relacionados aos saberes próprios do campo da História. Notadamente nas propostas curriculares baseadas em eixos temáticos ou temas geradores observa-se um crescente processo de escolarização de temas e problemas

originados na historiografia e em teorias de base cognitivista genericamente denominadas construtivistas ou sócio-construtivistas.

Outro aspecto com o qual o professor precisa lidar ao proceder à reconstrução do conhecimento para o ambiente escolar se refere à inclusão no currículo de temas e conteúdos associados a comportamentos, valores e formas identitárias. Essa dimensão do currículo, genericamente denominada “cultural”, se manifesta com ênfase no ensino de História, desafiando o professor da disciplina a efetivar o ensino para uma clientela que vivencia experiências culturais distantes daquelas com as quais a escola e seus educadores estão familiarizados, mas que se manifestam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o cotidiano escolar ordenado pelas normas postas pelo sistema educacional - das quais o currículo oficial é uma das facetas - tem como contraponto elementos culturais nos quais se intercambiam e são compartilhadas experiências individuais e vivências coletivas que subsistem no interior da escola.

Esses elementos culturais perpassam o cotidiano escolar, constituindo uma produção singular, a “cultura escolar”, gerada por uma instituição também singular, que é a escola (VIÑAO FRAGO, 1996, 1998; JULIA, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2001). Uma análise aligeirada dessa instituição pode induzir a pensar que a escola é uma instituição que não se modifica ao longo da sua trajetória. No entanto, se examinarmos para além da superfície, será possível verificar que por trás das repetições, rotinas, regras e normas que compõem o cotidiano escolar coexistem práticas antigas e práticas inovadoras.

Essas práticas, forjadas por um processo de bricolagem, em que se justapõem saberes provenientes de origem diversa, algumas vezes contraditórios entre si, configuram um “outro” currículo.

Autores do campo do currículo (GIMENO SACRISTÁN, OP. CIT.; GOODSON, 1995, 2001; APPLE, 2001; LOPES, 2004, 2005, 2006), consideram a sua produção um processo complexo e contraditório, em que agentes localizados em diferentes espaços – político, administrativo, de produção de materiais pedagógicos, de ensino, entre outros – o modelam de acordo com contextos diversos. Ele é abordado de diferentes perspectivas: como seleção de elementos da cultura; como um programa de ensino voltado à transmissão de uma herança cultural universalmente válida, e, portanto importante de ser aprendido por todos; como um conjunto de conteúdos permeados por relações sociais e de poder; como campo de luta por significados que devem ser inculcados na população; como experiências que os alunos adquirem nas situações

escolares; como processo que abrange desde as prescrições oficiais até o ensino-aprendizagem.

Em comum esses autores afirmam que mesmo quando não são plenamente conhecidos pelos professores, os conceitos e princípios advogados no texto curricular oficial se constituem como referências importantes nos processos de construção das práticas escolares porque permeiam os processos de formação docente, os discursos oficiais, os materiais pedagógicos utilizados nas escolas. O currículo, nesses termos, é um artefato cultural cuja função é atuar como instância normatizadora dos discursos sobre o processo de escolarização pelo qual o Estado busca determinar qual conhecimento deve ou não fazer parte do processo de ensino.

Entretanto, o poder de indução do currículo oficial esbarra em fatores diversos, que abrangem desde a correlação de forças entre os diversos sujeitos envolvidos ou contemplados na sua “fabricação”, assim como a sua trajetória pelo complexo aparato institucional dos sistemas educativos. Na esfera escolar, por exemplo, a implementação das orientações curriculares oficiais passa pelos significados que os educadores atribuem a elas no contexto do ensino, em que se entrecruzam aspectos relacionados às representações construídas no período em que estes foram alunos, o convívio com os pares, o perfil do alunado da escola e da comunidade do entorno, entre outros aspectos.

Nesse contexto, o currículo prescrito, que se presta a oferecer um norte e normatizar as práticas pedagógicas que organizam os processos de ensino-aprendizagem na escola e na sala de aula, é modificado, quando não ignorado na sua versão oficial, pelos sujeitos que vivenciam os acontecimentos da escola e da sala de aula. Emerge outra versão do currículo, o currículo em ação, configurado nos processos de interação que se estendem por todo o cotidiano escolar: desde a entrada dos alunos na escola, passando pelas atividades desenvolvidas durante sua permanência na instituição, e também pelas atividades que o professor prescreve aos alunos para serem realizadas em ambientes extraescolares como a lição de casa e as pesquisas escolares.

Na verdade, as práticas curriculares não constituem meras versões empobrecidas do currículo prescrito. Elas representam construções originais que merecem ser apreendidas mediante a superação das análises ancoradas em uma das dimensões – disposições administrativas, texto curricular, objetivos, conteúdos, materiais de ensino, relação professor-aluno – pressupondo uma abordagem articulada desse objeto, que contemple as várias dimensões em que ele se desdobra. Como argumenta Lopes (2006), nem as práticas curriculares se desenvolvem com total autonomia em relação às

prescrições curriculares, nem estas se constituem de um modo totalmente descolado do que vêm a ser essas práticas.

2.2 O problema da pesquisa

Em face das considerações apresentadas na introdução a essa pesquisa, priorizamos investigar de forma articulada o processo de produção-reprodução do currículo em duas dimensões: o da prescrição, que se materializa no texto curricular oficial e o currículo em ação, efetivado por meio das práticas do professor, que o molda a partir da sua cultura profissional e da cultura escolar. Desse recorte deriva o problema dessa pesquisa:

Com que referências de currículo e de ensino os professores de História da rede municipal de ensino de São Paulo desenvolvem suas práticas? Como essas referências dialogam com as orientações da proposta curricular oficial?

Análises feitas por autores que adotam diferentes perspectivas teóricas como Gimeno Sacristán, Ivor Goodson e Alice Casimiro Lopes, consideram a produção do currículo um processo complexo e contraditório, em que agentes localizados em diversos espaços – político, administrativo, de produção de materiais pedagógicos, etc – intervêm na sua modelagem. Esses autores têm em comum afirmar que os conceitos e princípios formulados no texto curricular oficial são uma dentre múltiplas referências que os professores utilizam nos processos de organização do processo de ensino.

Nesse sentido, a análise das propostas curriculares de História, produzidas pela rede municipal de ensino de São Paulo, no período 1982-2012, permitirá contextualizar seu processo de produção e verificar quais aspectos do conhecimento histórico e pedagógico produzidos na esfera acadêmica estiveram presentes nas formulações dessas propostas, e em relação a esse último aspecto, se houve continuidade ou não de uma proposta para a subsequente.

A abordagem articulada das prescrições e das práticas possibilitará observar as mediações existentes entre o currículo oficial e o currículo efetivado no âmbito da escola e da sala de aula. Levar em conta essas duas dimensões do currículo possibilitará estabelecer uma compreensão a respeito das formas de gestão do currículo nas escolas e

as variáveis de contexto que interferem nos processos de apropriação e recontextualização do conhecimento, com foco no ensino de História.

Nessa perspectiva, a investigação dos processos de construção do ensino na escola e na sala de aula permitirá verificar como reformas curriculares repercutem nas práticas dos professores em relação a suas diversas facetas: do planejamento das atividades à sua efetivação por meio da aula, momento privilegiado do processo ensino-aprendizagem.

Como professor que lecionou durante mais de duas décadas em escolas da mesma rede paulistana de ensino, e que agora me recebe como pesquisador interessa-me especialmente, inventariar e analisar as práticas dos professores, por considerá-los agentes centrais no processo de reconfiguração do currículo na esfera escolar. No contexto dessa pesquisa, a cultura escolar busca estabelecer os nexos entre essas práticas e o conhecimento veiculado no currículo oficial, bem como clarear os diferentes desdobramentos do currículo até chegar à sala de aula.

Esses questionamentos permitirão detectar os diversos elementos que compõem as práticas utilizadas pelos professores para dar conta dos desafios do seu fazer profissional. Ao desvendar essas práticas pretendemos conhecer melhor de que maneira os professores de História reconstroem o currículo por meio delas no contexto de uma cultura específica: a escolar.

Nosso pressuposto é que as práticas não se atêm às orientações específicas que provém dos sistemas de ensino apenas em determinado momento. Acreditamos que as mudanças e permanências detectadas têm a ver com os discursos acadêmicos e oficiais que circulam em diferentes momentos pelas instituições escolares e que são mediados por uma série de instâncias e circunstâncias como a formação inicial e em serviço, os processos de seleção e escolha dos livros didáticos, a obrigatoriedade e a disponibilidade ou não de uso de materiais curriculares específicos, condições de trabalho na escola que favorecem ou dificultam a preparação das aulas e a correção dos trabalhos dos alunos.

Nesses termos, buscamos identificar o que se mantém e o que se modifica por período mais longo por meio do levantamento e investigação das conexões entre as orientações oferecidas pelas propostas curriculares à rede de ensino ao longo de várias gestões e o que é recuperado nas atividades de ensino em sala de aula nos dias atuais.

Entretanto o que o professor faz tem a ver, em certa medida, com os hábitos escolares e atitudes que ele aprendeu como aluno durante o seu percurso escolar, o que aprendeu nos cursos específicos que fez para se licenciar como professor, com as

demandas que provêm da administração da rede em que leciona, entre as quais o cumprimento de um determinado “conteúdo” com os alunos, as exigências sistemáticas de avaliação que é preciso que adote no cotidiano, bem como o trabalho com outros colegas, na adoção de determinados livros didáticos, na realização de atividades diferenciadas. Ou seja, interessa-nos apreender as atividades que caracterizam a sua profissionalidade docente, e que comportam também a necessidade de manter os alunos atentos e a prescrição de tarefas que os mantenham ocupados, assegurando o manejo da classe.

Como argumenta Tardiff (2005), o professor vivencia situações nas quais precisa mobilizar conhecimentos referenciados em fontes diversas para dar conta do ensino dos conteúdos, face visível do currículo. As práticas são formuladas por meio da articulação dos saberes adquiridos durante a formação acadêmica que recebe, saberes originados da experiência pessoal e de trabalho, e das orientações provenientes do sistema escolar.

Nesse sentido, o currículo escolar se caracteriza por ser um objeto em permanente escrutínio, cuja produção se realiza por meio da intervenção de sujeitos localizados em diferentes espaços sociais, que lhe atribuem diferentes significados, de acordo com a posição que ocupam nesses espaços. Investigar o trabalho desenvolvido pelo professor no espaço escolar nos permitirá saber que recursos e estratégias ele utiliza diante dos desafios relacionados ao ensino, muitas vezes tendo alunos que se colocam como interlocutores difíceis de motivar e que por motivos diversos têm dificuldade de realizar a aprendizagem.

Em específico no ensino de História, o que nos propomos a investigar são os processos de reconstrução do conhecimento histórico nas propostas curriculares e nas práticas dos professores da disciplina em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Importa conhecer melhor, por um lado, os processos de configuração das propostas curriculares nos seus diferentes níveis de realização até chegarem à escola e ao professor; por outro lado, investigar com mais profundidade as práticas docentes desenvolvidas na escola e na sala de aula permite saber como os professores da disciplina selecionam os conteúdos de ensino e os sequenciam ao longo do ano letivo, com que abordagens trabalham e que ritmos imprimem às suas aulas.

A investigação articulada desses dois níveis de realização do currículo permite compreender de forma mais ampla como ocorre a configuração do saber histórico escolar mediante sua apropriação e recontextualização nos programas de ensino, no livro didático e demais materiais destinados à escola e ao professor, bem como o modo

pelo qual este último opera com alguns dos conceitos estruturantes da disciplina – fato histórico, fonte histórica, tempo histórico, entre outros – ao recuperá-los na esfera escolar.

2.3 Objetivos da pesquisa

Circunscrito a uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo e aos professores que ministram a disciplina nessa escola, essa pesquisa tem como objetivo investigar os processos de configuração do conhecimento histórico no currículo da escola básica.

Pretendemos identificar alguns aspectos dos campos histórico e pedagógico relacionados às principais transformações e permanências apresentadas nas orientações oficiais para o ensino de História nas últimas décadas, bem como os processos de mediação por que elas passam na esfera escolar, que tem no professor o principal agente, e na sala de aula, seu lócus privilegiado.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Investigar as propostas curriculares de História da rede municipal de ensino de São Paulo, no período 1982-2012, a fim de identificar as tendências historiográficas e pedagógicas que as norteiam – concepções de educação, ensino-aprendizagem e abordagem teórico-metodológica do ensino de História – bem como contextualizá-las em relação à política de currículo no nível nacional;
- Verificar as continuidades, rupturas, e transformações (no campo pedagógico e disciplinar) ocorridas nas propostas curriculares durante esse período, com especial atenção às Orientações Curriculares da SME/SP do período 2007/2012;
- Discutir o papel reservado aos professores nas propostas estudadas;

- Investigar, no âmbito de uma unidade escolar, as práticas dos professores de História do ensino fundamental, em específico os que atuam no 6º ano, para proceder à seleção, ordenação e compassamento do conhecimento histórico com que trabalham;
- Investigar como os traços culturais intra e extraescolares intervêm nesses processos de seleção, ordenação e compassamento do currículo da escola em que a pesquisa é desenvolvida.

2.4 Abordagem metodológica

Esta pesquisa se propõe, de um lado a proceder à análise bibliográfica da produção oficial relacionada ao campo do “ensino de História”, com atenção especial à questão do currículo da disciplina. O currículo é abordado como documento oficial produzido pelo Estado, que se presta a orientar a escola e seus professores em relação aos processos de seleção, organização e avaliação do conhecimento considerado importante de ser transmitido aos alunos. De outro lado considera o currículo como obra que, no espaço escolar passa por um processo de reconfiguração mediante a intervenção de diferentes atores, com destaque para a atuação do professor, que por meio das suas práticas viabiliza o currículo em ação.

A análise dessas duas vertentes do currículo: o oficial, de caráter prescritivo, através do qual o Estado busca conformar o processo educativo a determinada concepção de sociedade e de educação escolar, e o currículo efetivado pelo professor no cotidiano escolar, possibilita apreender os processos de reconfiguração do saber histórico nessas duas esferas.

Para dar conta das informações colhidas durante o processo de investigação, adotamos como critério organizar dois conjuntos de dados: o primeiro resulta da análise das propostas curriculares oficiais para o ensino de História, no período assinalado (1982-2012), enquanto o segundo resulta da investigação das práticas utilizadas por três professores no cotidiano de uma escola da rede de ensino paulistana.

A investigação em torno das propostas curriculares de História tomou como referência a contribuição de autores do campo do currículo (GOODSON, 1995, 1997, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 2000; GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ,

1998; BERNSTEIN, 1984, 1996, 2003), do currículo da escola brasileira (BARRETTO, 2000, 2012; LOPES, 2004, 2006, 2007), bem como autores que abordam o currículo da disciplina na interface com a História da Educação e a Didática (BITTENCOURT, 2000, 2008, 2011a, 2011b; FONSECA, 1993, 2010). Apesar das diferenças na abordagem e na interpretação dos processos de desenvolvimento do currículo, esses autores têm em comum considerar esse objeto como um território em permanente reconstrução pelos sujeitos localizados em diferentes espaços e tempos políticos e educacionais.

A coleta dos dados na esfera escolar se orienta pela abordagem de inspiração etnográfica proposta por André (2000), que pressupõe um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e os grupos selecionados, de maneira a obter grande quantidade de dados descritivos. Esse conjunto de dados permite ao investigador “acumular descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações” (p. 38).

A análise e interpretação dos dados obtidos durante o acompanhamento das práticas dos professores se baseia na metodologia da análise de dados qualitativos proposta por Bardin (1977). Geralmente denominada análise de conteúdo, essa abordagem metodológica pressupõe cinco etapas de desenvolvimento da pesquisa de tipo etnográfica: preparação das informações; classificação das informações em unidades de análise; classificação em categorias de análise; descrição do conteúdo classificado em categorias por meio de textos sínteses que expressem o conjunto de significados dos dados originais; interpretação de modo a compreender não somente o conteúdo explícito das mensagens contidas nos dados coletados, mas também os significados não manifestos pelos autores das informações contidas nos dados.

Em busca de aprofundar a compreensão das práticas dos professores investigados, também procedemos à realização de entrevistas em que eles se manifestavam em relação a aspectos específicos ao ensino de História. Baseadas em Thompson (1992) e Meihy (2002), essas entrevistas, que tiveram como ponto de partida um roteiro prévio, buscavam abordar aspectos importantes relacionados à temática central (ensino de História). Esse tipo de abordagem tem características específicas, à medida que as questões formuladas devem sempre ser contextualizadas e seguir uma ordem de importância capaz de inscrever os tópicos principais em análises sobre a fala do depoente. Precedida de um questionário com questões formuladas previamente,

permitiu fazer a aquisição de detalhes sobre o objeto investigado, de maneira a podermos obter um conjunto de informações, que integradas ao tema alargou os horizontes dessa pesquisa.

A abordagem inspirada nos estudos etnográficos e as entrevistas foram conjugadas com fotografias, planejamentos com a programação do ensino e cadernos dos alunos, entre outras produções do próprio grupo pesquisado. Dessa maneira, foi possível investigar o desenvolvimento do currículo na esfera escolar, desde o planejamento até sua objetivação por meio das referidas práticas reconstruí-las e elaborar um quadro teórico que permitisse ir além dos dados para alcançar a estruturação de conceitos que possam dar conta de explicar satisfatoriamente a realidade observada.

As concepções de currículo, didática da História e a abordagem das práticas docentes no lócus escolar oferecidas pelos autores mencionados, possibilitam abordar de forma articulada os processos de construção curricular nos diferentes níveis de realização, entre eles, o *currículo prescrito*, localizado na esfera das propostas curriculares oficiais e o *currículo em ação*. Os modelos de análise e interpretação propostos por essas concepções e abordagens também possibilitam compreender melhor o processo de desenvolvimento do currículo nesses níveis e seus desdobramentos: formulação do currículo prescrito, recepção e reinterpretação do currículo no âmbito da escola, currículo realizado mediante processos de transmissão aos alunos e, currículo avaliado (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Para mediar o diálogo entre teorias e objetos localizados em campos diversos e com epistemologia própria utilizamos o *conceito de cultura escolar* (VIÑAO FRAGO, 1996; FORQUIN, 1993; JULIA, 2001). Perspectivar a escola a partir do entrelaçamento dos acontecimentos que constituem a trama do seu cotidiano possibilita desvelar de um caso particular, propriedades gerais ocultas em uma aparente singularidade, de modo a permitir estabelecer a relação dialética entre as estruturas sociais singulares encontradas no mundo social da escola com as determinações sociais mais amplas, e, simultaneamente, contribui para desvendar a “caixa preta” das práticas escolares⁴.

Do ponto de vista metodológico, as categorias e conceitos formulados a partir da análise e interpretação dos dados obtidos com as observações no campo se articulam com dados produzidos em outros espaços sociais, como, por exemplo, documentos

⁴ A metáfora da caixa preta na “educação” é utilizada por alguns autores no sentido de denunciar o desconhecimento sobre o que se passa no interior das escolas, particularmente nas salas de aula.

produzidos pela administração com orientações aos educadores, propostas curriculares oficiais, materiais didáticos disponíveis na escola, entre outros.

A perspectiva de análise trazida pela abordagem articulada do currículo nos diferentes níveis em que se desdobra transita entre a esfera de análise macro da formulação de políticas educacionais e a esfera do cotidiano escolar, permitindo estabelecer nexos explicativos entre elas. Além disso, possibilita, sobretudo, estabelecer uma compreensão a respeito do modo como as políticas públicas de educação são reconfiguradas no interior das escolas e das salas de aula.

2.4.1 Levantamento e análise documental

O levantamento e análise dos documentos referentes à legislação que regula o sistema escolar permitem estabelecer uma compreensão a respeito do significado que os sujeitos localizados no cotidiano escolar atribuem às normas e regulamentações produzidas pelo Estado. Nesse sentido, tais documentos – em especial as propostas curriculares formuladas pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no período 1982-2012 – são importantes fontes para podermos verificar o alcance das políticas de currículo no interior da escola.

As propostas curriculares investigadas foram obtidas mediante consulta à “Memória Técnico Documental”, órgão encarregado de organizar o acervo das suas produções, e que também mantém o sítio www.prefeitura.sp.gov.br, no qual podem ser buscadas outras informações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) podem ser encontrados para consulta no sítio www.mec.gov.br, assim como documentos referentes à legislação da educação de âmbito nacional.

2.4.2 O estudo empírico: o fazer de tipo etnográfico

Para conhecer os processos de configuração do currículo no cotidiano escolar, tomamos como sujeitos da investigação duas professoras de História de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, nos 6ºs anos do Fundamental II, no período da manhã e uma professora substituta que ministra aulas quando por algum motivo esses professores não comparecem.

A escolha do recorte sobre os 6^{os} anos levou em conta o fato de que ele representa o início de um ciclo de escolarização – o segundo – cuja principal marca é o ingresso do aluno no currículo de base disciplinar, em que o professor especialista utiliza abordagens bastante diferentes das utilizadas pelo professor unidocente para ministrar o ensino. Pesquisas desenvolvidas por Dias-da-Silva (1997) e Domingues (1985)⁵, problematizam a questão de o professor especialista geralmente fazer tabula rasa do processo de escolarização dos alunos, anterior à introdução destes no currículo disciplinar, pois desconsideram que o aluno do 6^o ano não está familiarizado com rotinas e procedimentos como a divisão do tempo das aulas, diferenças na quantidade, duração e intensidade no ensino dos diversos componentes curriculares.

Os problemas apontados por essas pesquisas, também foram objeto de análise no estudo de Conceição Cabrini et al (1986). Tomando como foco o ensino de História nos anos iniciais, as autoras problematizam as práticas usualmente utilizadas pelos professores da disciplina como a ênfase nas História política, o recurso à memorização de datas cívicas e a narrativa histórica pautada na linearidade histórica. Elas avaliam que “por ser a iniciação do aluno em História, sempre muito discutido o por onde começar” (p. 15), o professor da disciplina precisa reorientar suas práticas mediante a busca por formas alternativas de diálogo entre os saberes da disciplina e os contextos em que o ensino se desenvolve.

A metodologia empregada para realizar a coleta de informações sobre o cotidiano de trabalho dos professores tomou como base os pressupostos elencados por André (2000), que considera a pesquisa educacional de tipo etnográfica como um processo que se caracteriza “pelo uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, o seja, à observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (p. 28), a qual aponta que em investigações qualitativas de tipo etnográfico, os instrumentos e os dados coletados vão sendo construídos durante a pesquisa, em um “esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre a observação e análise, entre teoria e *empíria*”⁶ (p. 38-39).

De acordo com a autora, implícito ao uso das técnicas etnográficas existem algumas características próprias à pesquisa de tipo etnográfica: a existência de interação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, levando-o a se interessar por encontrar

⁵ As pesquisas desenvolvidas por essas autoras foram realizadas com as 5^{as}. séries, equivalentes ao 6^o ano na atual configuração do currículo escolar.

⁶ Em itálico, no texto original.

respostas para algum problema relacionado à sua relação com o objeto; um princípio de interação entre o pesquisador e o pesquisado; ênfase no processo de desenvolvimento do estudo; preocupação com o significado atribuído pelo pesquisado às suas experiências; envolve um trabalho de campo, portanto pressupõe um contato direto e prolongado com pessoas e situações; utilização da descrição e indução como procedimentos de registro de diálogos, situações, pessoas, etc., reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; e, finalmente, a “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias” (p. 30).

O registro das práticas dos professores foi feito por meio de um roteiro de observação, baseado em Oliveira (2001, p. 21):

Quadro nº 1: Roteiro de observação das práticas dos professores de História.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
Data: ___/___/_____ Local: EMEF _____ Ano: _____	
Horário: _____ às _____ Número de alunos: _____ meninos:___/meninas_____	
Parte descritiva	Parte reflexiva ou analítica
OBSERVAÇÕES: _____	

No trabalho empírico também recorreremos a outras fontes, que de alguma forma pudessem auxiliar na compreensão das referidas práticas. Foram elas: análise do planejamento com a programação de ensino realizado no início do ano letivo, de materiais instrucionais e de cadernos dos alunos, questionários estruturados aplicados às professoras, entrevistas semi-estruturadas realizadas com elas, além de, sempre que possível dialogar com o diretor, assistentes de direção e coordenação pedagógica.

Em busca de compreender as práticas observadas durante a estada na escola, adotamos a perspectiva dos estudos de tipo etnográfico, mediante a observação e registro das ações dos professores, com ênfase na sala de aula, compreendida como o espaço em que o processo ensino-aprendizagem se concretiza pela mediação pedagógica do professor junto aos seus alunos.

Ao todo, além das atividades relacionadas ao cotidiano de trabalho dos professores nas reuniões pedagógicas, reuniões de área e planejamento das aulas também acompanhamos o desenvolvimento das práticas dos professores junto a 5 turmas do 1º. ano do ciclo II, equivalentes ao atual 6º ano do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Foram observadas 122 aulas, discriminadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Delineamento das observações por professor.⁷

Professor (a)	Período de observação	No. de aulas observadas
Prof ^ª . Flora	De 25/04/12 a 17/11/12	66 aulas
Prof ^ª . Yasmin	De 16/05/12 a 18/10/12	47 aulas
Prof ^ª . Rosa	De 23/10/12 a 13/11/12	09 aulas

As professoras que participaram da pesquisa estão na faixa etária entre 36 e 45 anos. Quanto à formação, as professoras Flora, Yasmin e Rosa cursaram o bacharelado e a licenciatura em História em faculdade particular, próxima da região onde moram e trabalham⁸. Além dessa formação, as duas primeiras são licenciadas em Pedagogia, fizeram pós-graduação lato sensu em História, cursos de especialização por instituições particulares, e participam com frequência de eventos da área educacional.

A investigação na escola e na sala de aula também busca compreender a trama complexa dos processos de configuração dos conteúdos históricos no cotidiano escolar, no qual os professores por meio da prática intervêm no processo de construção do conhecimento histórico. Nesse contexto, torna-se importante problematizar os critérios utilizados pelos professores para selecionar esses conteúdos, identificar os métodos de

⁷ Professores de História do 1º. Ano-Ciclo II da EMEF Jardim da vitória.

⁸ Com a LDB 9394/96, a formação em nível superior passou a ser pré-requisito para habilitar o professor ao exercício do magistério no ensino fundamental em qualquer etapa da educação básica. Anteriormente o curso de Magistério, equivalente ao ensino médio bastava para habilitar os professores para o exercício profissional na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

que lançam mão para ensinar os alunos, e as formas de avaliação que utilizam, pois assim é possível entender os aspectos envolvidos nos processos de decisão sobre a escolha do livro didático, os temas das aulas, recortes temporais, fontes, conceitos e as formas de transmissão do conhecimento histórico.

Ainda em relação aos conteúdos históricos, a análise das propostas curriculares possibilita identificar indícios de incorporação e ou recontextualização dos avanços do campo historiográfico e pedagógico ou manutenção de traços conservadores no ensino da disciplina.

No que se refere às práticas docentes, a investigação permite verificar as táticas e estratégias (no sentido atribuído por Certeau), pelas quais eles “reinventam” o currículo. Para isso, é preciso identificar e compreender as redes de significados implícitos nas mediações entre o conhecimento histórico proposto nas orientações curriculares oficiais e na escolha do livro didático e as interpretações e recontextualizações desse conhecimento que o professor faz ao planejar, concretizar o planejado e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, busca-se articular as informações obtidas aos processos históricos e epistemológicos presentes no currículo oficial de História na rede municipal de ensino de São Paulo, no período focalizado. Esse procedimento permite apreender as diferentes dimensões em que o currículo se desdobra ao longo da sua trajetória e entender o papel desempenhado pelo professor da disciplina no processo de “tradução” do currículo oficial para o currículo em ação.

2.4.3 Ensino de História: revisão da literatura

Lugar de fronteira, o “ensino de História” entrecruza os saberes acadêmicos da disciplina de referência – a História – com outros campos do conhecimento como a Pedagogia, a Sociologia e a Antropologia, traço presente nos processos de constituição do conhecimento histórico no currículo escolar, na produção do livro didático e outros materiais instrucionais. Em contato com o mundo da escola, em face da necessidade de responder a interesses e demandas próprias desse espaço educativo, o conhecimento histórico é configurado de maneira a dialogar com as práticas e representações sociais produzidas no seu cotidiano.

Ao procedermos à revisão da literatura, buscamos estabelecer a trajetória dos campos de conhecimentos relacionados ao tema e ao problema propostos, especialmente os que se referem às questões do currículo e das práticas na interface com os saberes docentes, que emergiram como principais referências dessa pesquisa.

Em busca de compreender de que maneira o saber histórico se configura no currículo escolar e nas práticas dos professores da disciplina em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, inicialmente, procedemos ao inventário e à análise da literatura referente à produção acadêmica sobre a área, apresentada nos anais dos encontros voltados à divulgação das pesquisas finalizadas ou em desenvolvimento no campo, no período 2004-2012.

A percepção de que essa literatura era insuficiente para responder às questões propostas à pesquisa, no que se refere aos processos de configuração do saber histórico para adequá-lo aos processos de escolarização, mediante a ação de diversos agentes, com ênfase na ação do professor na seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, fez com que buscássemos ampliar a nossa compreensão a respeito do papel do Estado e dos saberes pedagógicos na configuração do saber histórico escolar.

Diante disso, foi necessário abordar a trajetória do ensino de História a partir dos anos 1960, quando teve início um amplo movimento de questionamento aos pressupostos que orientavam o ensino da disciplina na escola básica, baseados na memorização, no quadripartismo histórico e na História política como ordenadora do discurso histórico. Para tanto, consultamos os resumos de teses e dissertações disponibilizadas pelos programas de pós-graduação nas bibliotecas e nos bancos de teses da Universidade de São Paulo, assim como artigos publicados nos periódicos voltados à divulgação científica da área. Também foi necessário adensar os estudos relacionados aos campos do currículo, da cultura escolar e das práticas docentes, de maneira a permitir articular em uma mesma trajetória, o conhecimento histórico e os saberes pedagógicos na configuração do saber histórico escolar.

2.4.3.1 Revisão da literatura do ensino de História: alguns apontamentos

Nos círculos acadêmicos, o crescente interesse pela pesquisa sobre o “ensino de História” manifesta-se na pluralidade de objetos e na exploração de fontes diversificadas, problematizados a partir de diferentes perspectivas teóricas.

O ensino de História é um campo de estudos complexo, que abarca e compreende aspectos distintos ora mantendo relações de interdependência com outros campos ora seguindo caminhos próprios. Isso exige do pesquisador atenção especial nos procedimentos e problematizações adotados ao trabalhar com as diferentes fontes disponíveis: propostas curriculares, planejamentos, materiais didáticos, depoimentos dos professores, registros das aulas; Ou seja, problematizar a questão da circulação e apropriação do saber histórico na esfera escolar implica colocar em discussão as possibilidades para o seu ensino nesse espaço, assim como para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

Uma questão consensual entre os pesquisadores, reconhecida em algumas propostas curriculares pelos próprios formuladores é que estas têm como principal função orientar/subsidiar os professores na seleção dos conteúdos, metodologias e procedimentos adequados ao ensino. Sendo assim, conhecer de que maneira os professores e seus alunos reconstroem essas orientações no cotidiano é importante para abordarmos o currículo nas suas várias dimensões, com ênfase no papel relevante desempenhado pela escola e professores no seu processo de “fabricação”.

Os elementos culturais que se “entrecruzam no espaço escolar (...) configuram a rica vida da sala de aula e da escola” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.19), à medida que nele se entrecruzam saberes, práticas, artefatos e crenças que estabelecem entre si relações de interdependência e de autonomia com a estrutura social mais ampla, constituindo uma cultura própria, a “cultura escolar”. Nessa perspectiva, torna-se fundamental incluir como categoria analítica na investigação do “ensino de História” os processos educativos vivenciados no cotidiano escolar, de maneira a contribuir para ampliar o conhecimento sobre as práticas dos professores da disciplina e os aspectos culturais que se manifestam nessas práticas.

A revisão bibliográfica realizada para subsidiar essa pesquisa não teve a pretensão de fazer o “estado da arte” do campo, visto que nas duas últimas décadas pesquisadores experimentados, atuando isolados ou em grupos de estudos analisaram essa produção na sua totalidade ou em algum recorte específico (BITTENCOURT, 2011a, 2011b; OLIVEIRA E FREITAS: 2012; FREITAS E OLIVEIRA: 2013).

A opção por estabelecer como recorte temporal o período de 2004-2011 e a escolha dos encontros nacionais “Perspectivas do ensino de História” e “Pesquisadores

do ensino de História”⁹ permite situar o tema proposto em relação às pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação no período recente.

Embora não abriguem a totalidade da produção acadêmica, esses eventos, pela abrangência nacional e por veicularem as pesquisas em andamento ou concluídas, podem ser considerados bastante representativos da produção dos pesquisadores que se dedicam a investigar as diferentes interfaces relacionadas ao tema, permitindo conhecer melhor o atual estágio de desenvolvimento do campo no país.

Assim, é possível, a partir dos dados obtidos a respeito dessas produções coletar informações valiosas a respeito dos temas focalizados e indicar tendências marcantes de abordagem sobre o “ensino de História”.

No conjunto das produções levantadas, cabe observar que objetos com larga tradição nas pesquisas sobre o ensino de História, como o livro didático, a partir dos anos 1990 passaram a ser investigados por meio de diferentes abordagens: análise do conteúdo, análise iconográfica e análise do livro didático articulada com a historiografia ou como suporte de leitura (CHARTIER, 1988).

As produções relacionadas às questões do currículo focalizam diferentes temáticas, abordadas a partir de diferentes perspectivas teóricas, constituindo um acervo significativo sobre o ensino de História: O ensino é investigado enquanto lugar de conflitos e disputas entre sujeitos localizados em diferentes espaços sociais, em busca de legitimação de determinada concepção de conhecimento histórico e de ensino na esfera escolar ou por meio de estudos que abordam a construção de identidades nas propostas curriculares, entre outras.

2.4.3.2 A História ensinada e seus referenciais: uma retrospectiva

O “ensino de História” como um campo de pesquisa tem como uma das principais características na atualidade a diversidade de abordagens, objetos e problemas e a

⁹ Os três últimos ENPEH foram realizados em Belo Horizonte/MG (2006), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; em São Paulo/SP (2008), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; em Florianópolis/SC (2011), na Universidade Federal de Santa Catarina. Os três últimos “Perspectivas” foram realizados respectivamente no Rio de Janeiro/RJ (2004), na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Natal/RN (2007), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Uberlândia/MG (2009), na Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia.

⁹ O outro evento de dimensão nacional, o “Simpósio Nacional de História” tem caráter mais amplo, acolhendo pesquisas relacionadas a temáticas diversas. Congrega desde estudantes da graduação que apresentam seus trabalhos de iniciação científica, professores da escola pública, assim como pesquisadores ligados a grupos de pesquisas do Brasil, e do exterior.

ampliação das linhas de pesquisas, que se distribuem pelos diversos programas de pós-graduação do país.

Conforme foi possível verificar mediante o exame dos resumos dos trabalhos apresentados nos recentes encontros, simpósios e balanços publicados em periódicos especializados, esse processo de ampliação e diversificação temática e de abordagens correspondeu à renovação do saber histórico¹⁰. No que se refere à história escolar, por meio das contribuições de autores vinculados a diferentes tendências do campo historiográfico, e também do campo pedagógico¹¹, a reflexão acerca do sentido de conhecer, pesquisar e ensinar história ganhou um novo impulso.

Entre as questões postas pelos pesquisadores e também pelos professores da disciplina no ensino básico sobressaem as que propõem discutir a natureza e o lugar do conhecimento histórico e da história escolar em face das demandas postas pelas transformações da sociedade contemporânea. Segundo Zamboni (2005), aos temas tradicionalmente estudados desde a década de 80 do século XX: “livro didático, análise dos currículos de História, formação de professores, História do Ensino de História” (p. 11), foram acrescentados novos temas e linhas de pesquisa que buscam responder a questões relacionadas ao ensino escolar da disciplina.

Contudo, uma breve retrospectiva sobre o tema possibilita perceber que a preocupação dos historiadores com os aspectos pedagógicos relacionados ao ensino de História na educação básica está presente ao menos desde a década de 1960. Embora não fizesse uma formulação clara quanto à orientação teórico-metodológica, a historiadora Miriam Moreira Leite (1969) já defendia a reformulação do ensino da disciplina nesse nível de ensino¹².

¹⁰ Foram examinados os resumos dos seguintes Encontros e Simpósios sob a direção da ANPUH – Associação Nacional de História: “VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, e “VII Encontro Regional de História”, realizados respectivamente nos anos de 2009 e 2010 na Universidade Federal de Uberlândia (MG); “VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, ocorrido em 2011, na Universidade do Estado de Santa Catarina; “XVI Simpósio Nacional de História” (2011), realizado na Universidade de São Paulo.

¹¹ A partir da década de 1980, as investigações sobre o ensino da disciplina no nível básico resultaram em reflexões sobre temas variados, como a didática da disciplina para o nível fundamental e médio, o papel da psicologia da educação na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, entre outros.

¹² Costa e Oliveira (2007) consideram o ano de 1957 marco inicial das pesquisas sobre “ensino de história”, no Brasil, porque a historiadora Emília Viotti da Costa escreveu o primeiro texto focalizando esse assunto. A esse respeito vide: COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. *Revista de História*. São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XXIX, 1957. Entretanto, o estudo de Miriam Moreira Leite (op. cit.), publicado em livro é aceito pela comunidade acadêmica como a primeira obra a apresentar um conjunto de reflexões sobre diferentes aspectos da prática dos professores da disciplina no ensino básico e da relação ensino-pesquisa.

Para ela, o planejamento das aulas deveria ser precedido pelo levantamento das condições sociais em que se desenvolvia o ensino de História. Outra observação da autora se refere aos processos de ensino adotados pela maioria dos professores, cujo principal traço era a aula expositiva e a memorização dos conteúdos. Em contraponto propunha a adoção de estratégias de ensino menos artificiais, nas quais fosse considerada a consciência das múltiplas variáveis que se correlacionam e interferem no funcionamento da escola – a criança, a professora, o currículo, os programas e os recursos econômicos e pedagógicos dos implicados na relação.

Assim,

o professor, como elemento fundamental do processo do ensino precisaria ser objeto de estudo, a fim de ser possível verificar quais as suas características positivas, quais dessas características os institutos de formação de professores devem valorizar e quais devem ser evitadas. A profissão precisaria ser analisada a fim de ser possível estruturar uma carreira em que ao lado da liberdade de criação houvesse formas de controle e progresso profissional. Seria necessária maior colaboração entre professores do ensino superior e do secundário em vários setores: nos cursos de formação do professor secundário (Ginásio), no preparo e planejamento de material didático para o ensino secundário e na organização de currículos e programas. (1969, p. 128).

Para Nadai (1993), a preocupação com os fundamentos e métodos para o ensino da disciplina se intensificou desde a década de 1960, no contexto das mudanças por que passava a escola brasileira, decorrente de uma “conjuntura favorável à experimentação no ensino com o aparecimento, em diversos estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas (p. 156)”. No que se refere ao ensino de História, ela observou existir naquele momento um contexto favorável à “abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo” (op. cit., p. 156).

Embora o regime autoritário, implantado pelo movimento militar de 1964 tenha interrompido as experiências inovadoras desenvolvidas por algumas escolas e educadores¹³ por meio da censura e de outras formas de coerção, paradoxalmente, no período do regime autoritário que se prolongou até meados dos anos de 1980, a

¹³ Uma das experiências que alcançou repercussão nesse período foi a dos ginásios vocacionais, desenvolvida em algumas escolas piloto na rede estadual de ensino de São Paulo. A esse respeito consultar Sandra Machado Lunardi Marques: In Feldman (2009).

produção histórica renovou seus métodos de análise e incorporou novas temáticas inspiradas no marxismo e em outras tendências historiográficas.

Anteriormente voltados à produção de narrativas totalizantes que privilegiavam a história política, os estudos acadêmicos passaram a dedicar maior atenção a recortes temáticos vinculados a questões sociais específicas como escravidão, operariado, campesinato, e também a temáticas regionais, entre outros. Essa mudança de perspectiva na abordagem do conhecimento histórico, impactou tanto a produção historiográfica quanto o currículo acadêmico voltado à formação dos professores de História, à medida que o conhecimento gerado por pesquisas relacionadas a essas questões e temas passou a ser divulgado em encontros e simpósios da área.

Por meio do exame de atas de reuniões departamentais, depoimentos de professores e alunos, programas e bibliografias de cursos, teses e dissertações Ciampi (2000) discute as mudanças ocorridas no currículo do curso de História da PUCSP entre as décadas de 70 e 80¹⁴. A sua análise articula essas mudanças à politização da questão educacional, em que se discutia o papel da universidade e dos educadores na construção da ordem democrática, e às questões relacionadas à produção historiográfica daquele período.

A abertura do diálogo entre os historiadores de ofício e os professores do ensino fundamental e médio também contribuiu para a reformulação das bases teóricas e dos pressupostos que orientavam o ensino de História na educação básica. Às questões relacionadas ao currículo acadêmico e às teorias e métodos de ensino e pesquisa, então hegemônicos nos cursos de História voltados à formação dos historiadores e futuros professores do ensino fundamental e médio, somaram-se questionamentos sobre os conteúdos e finalidades da disciplina no âmbito escolar. Passou-se a discutir *para quê, o quê e como* ensinar História nesse nível de ensino.

Nesse contexto de renovação dos pressupostos que orientava a disciplina do ponto de vista acadêmico e escolar, o processo de redemocratização política do país encontrou os historiadores e professores de História do ensino fundamental e médio organizados em suas associações de classe – ANPUH, Associação Nacional de Professores Universitários de História, e APEOESP, Associação dos Profissionais do Ensino do Estado de São Paulo – empenhados nas disputas em torno da permanência da História e

¹⁴ A autora estabelece como periodização da pesquisa, 1971-1988, correspondente, em 1971, ao período de implantação da reforma universitária e reestruturação institucional da PUCSP, da criação do Ciclo Básico e do atual Departamento de História da PUCSP; e, em 1988, a extinção do Básico e da última reforma curricular do curso de História da PUCSP, na transição para o regime democrático.

da Geografia no currículo escolar com a incorporação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica à carga horária destas disciplinas.

A aproximação entre as pesquisas historiográficas realizadas nas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar trouxe no seu bojo a discussão a respeito do conhecimento histórico nas esferas acadêmica e escolar e a posição do professor da disciplina nos níveis fundamental e médio (BITTENCOURT, 1998). Nesse sentido, o questionamento dos historiadores e professores do ensino fundamental e médio à política educacional e às diretrizes curriculares difundidas pelo regime autoritário resultou na busca por novos caminhos para o ensino de História.

Segundo Martins (2000), a transformação do ensino de História na esfera escolar decorreu tanto do processo político que opôs a Associação (ANPUH) à ditadura militar, quanto de modificações no campo científico.

Naquela época, a concepção de ensino também passava por reformulações, sendo concebida como uma das instâncias em que o conhecimento histórico é produzido, enfatizando-se a relação pesquisa/ensino e valorizando-se o professor pesquisador. Conseqüentemente, não se concebia mais como produção histórica somente as pesquisas acadêmicas, mas tratava-se de contemplar no conjunto das atividades da associação, a articulação entre estas pesquisas e a divulgação delas nos vários campos de ensino, bem como de transformar em campo de pesquisa, para os historiadores brasileiros, os temas relativos ao ensino da disciplina (p. 116).

Nas décadas de 1980-90, as reformas do ensino – cuja principal interface eram as reformas curriculares – implementadas em diferentes estados e municípios onde a oposição ao regime autoritário havia sido eleita para governar foram objeto de acalorados debates em torno do conteúdo e forma do currículo escolar (RICCI, 1998; PALMA FILHO, 1989).

Em relação à História escolar, essas reformas propunham incorporar no currículo e nas práticas docentes as concepções de educação e de História que buscavam superar as abordagens eurocêntricas, na memorização dos conteúdos e unicidade de discurso: em lugar da “História pronta e acabada”, a aula, para o professor e os alunos passava a ser considerada um momento privilegiado de investigação histórica. Nessa perspectiva o conhecimento histórico era uma “obra em permanente construção”, produzida pela intervenção de diferentes sujeitos que participavam, de acordo com suas possibilidades. Assim, cabia ao professor o papel de mediador desse conhecimento junto aos alunos.

O conceito de fonte histórica também foi ampliado, de maneira a superar a noção de documento histórico consagrada pela historiografia positivista, restrito às fontes escritas. Ao acolher múltiplas fontes, originadas em diferentes espaços sociais, tornava-se possível para o professor e o aluno perceberem que a operação histórica era passível de interpretações, de acordo com a perspectiva dos sujeitos e das fontes disponíveis. A categoria “tempo” também foi relativizada, de modo a que o aluno percebesse as diferenças nos ritmos de permanência e mudança sociais.

Um aspecto enfatizado nas pesquisas acadêmicas das décadas de 1980-90 refere-se à preocupação de superar a dicotomia pesquisa-ensino e a consequente separação entre a produção acadêmica e o ensino de história no nível básico. Essa preocupação pode ser encontrada em diversos estudos, sobre variados temas: estudos das práticas do professor de história no ensino fundamental (BALDIN, 1985); produção do conhecimento histórico, ensino universitário e ensino de 1º e 2º graus (SILVA, s/d.); relação pesquisa-ensino (CABRINI ET ALII, 1987).

Todavia, conforme demonstram pesquisas produzidas em um período mais recente (MARTINS, 2000; FONSECA, 2010; ABUD, 2007), as orientações contidas nessas propostas tiveram um alcance limitado junto aos professores da disciplina da educação básica. A pouca receptividade delas junto aos professores pode ser atribuída à desconsideração, pelos seus formuladores, da existência de traços culturais arraigados nas práticas educativas vigentes no âmbito das unidades escolares, que colidiam com as orientações oficiais, bem como pela incompreensão dos aspectos relacionados ao processo de constituição da História escolar nos currículos da escola básica, em que a ciência de referência foi determinante para demarcar os lugares destinados à produção e ao consumo do conhecimento histórico e os pressupostos teórico-metodológicos nesse nível de escolaridade. Assim, a História escolar ainda conservaria alguns traços que marcaram a sua constituição e inserção no currículo escolar da escola brasileira no século XIX, em que predominaram a epistemologia, fundamentos e métodos da ciência de referência vigentes, tais como a valorização das fontes oficiais, a narrativa cronológica como ordenadora do discurso histórico e uma suposta objetividade na abordagem do passado.

Além das “marcas do passado”, Martins (op. cit.) considera que a História acadêmica e a História escolar constituem-se mediante a atuação dos seus quadros profissionais – os historiadores e os professores da educação básica – em funções e espaços sociais específicos e diferenciados. Ela aponta que

A formação diferenciada e o campo de atuação profissional diferenciado colaboraram para a diferenciação da disciplina acadêmica e da disciplina escolar. Esta última passou então a encontrar formas próprias para legitimar seus saberes específicos. Destacamos por isso que a criação de um sistema de ensino no Brasil acelerou a demarcação dos espaços diversificados para a atuação do profissional da História: o do pesquisador recolhido ao âmbito acadêmico e o do professor atuando na organização dos saberes escolarizáveis. (p. 42).

A ruptura da unicidade teoria-prática, portanto, tem um caráter histórico-social, e está imbricada na própria constituição do campo da disciplina no país, cindida entre a pesquisa acadêmica e o exercício da docência no ensino fundamental e médio. Ela ocorre antes mesmo de o estudante concluir sua formação no ensino superior, pois durante sua trajetória universitária é que ele escolhe entre formar-se pesquisador ou fazer a licenciatura para ensinar nos graus “menores”. Essas escolhas são condicionadas por fatores diversos: formação profissional em instituições de maior ou menor prestígio; existência de linhas de pesquisa e projetos de iniciação científica nessas instituições, entre outros.

Nos anos 1990, as pesquisas indicam uma intensificação dos estudos relacionados à didática da História, campo de estudos até então explorado de maneira intermitente. Diversas teses e dissertações publicadas nesse período contêm referências explícitas ou implícitas a historiadores como Andre Segal e Henri Moniot, que propõem uma abordagem conceitual baseada nos conceitos relacionados ao tempo na perspectiva braudelliana, como forma de reconstrução da História pelos professores. As investigações desenvolvidas por Jean-Claude Forquin/Dominique Julia, e André Chervel, na perspectiva da cultura da escola e da evolução das disciplinas escolares, respectivamente, também trouxeram importantes aportes para a discussão do ensino de História no lócus escolar.

Em um período mais recente – entre o final da década de 1990 e a primeira década do século XXI – as pesquisas sobre a didática da História incorporaram o conceito de cultura histórica, identificada como o modo pelo qual uma sociedade lida com seu passado e sua História, bem como passaram a acolher diferentes vozes antes silenciadas ou colocadas em posição subalterna pela História oficial. O ingresso desses sujeitos na História, anunciado pela produção historiográfica desde a década de 1980, se concretizou nas propostas curriculares dos estados e municípios e na legislação

educacional com a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no Artigo 26, § 4º afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

A inclusão de vastos contingentes populacionais “sem História”, no currículo de História foi reafirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e pelas Leis 10.639/03 e 10.172/01, que versam respectivamente sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e sobre a educação indígena. Dessa maneira, com maior ou menor ênfase, as propostas curriculares para o ensino da disciplina, paulatinamente passaram a incorporar conhecimentos dessa natureza nos programas de ensino e nas orientações didáticas destinadas às escolas e aos seus professores.

Entretanto, mesmo que na sua forma e conteúdo as propostas curriculares de História incorporem novas problemáticas, novos objetos de estudo e metodologias de ensino, permanece sendo um grande desafio [para os seus formuladores] articular conhecimento de natureza acadêmica à história ensinada no nível fundamental.

Segundo Schmidt (1996, p. 54-56), apesar da renovação do conhecimento histórico, ainda existe um grande descompasso entre os avanços teóricos do conhecimento histórico, os esforços e recursos humanos e financeiros despendidos pelas instituições de ensino superior, estados e municípios brasileiros, e a prática cotidiana do professor de 1º. e 2º. Graus¹⁵.

Para a autora, esse descompasso se efetiva na sala de aula, nos impasses da relação teoria e prática, ensino e pesquisa, caracterizada pelas contradições às quais o professor está sujeito, por ter de enfrentar no seu cotidiano “os embates da relação pedagógica, cujo maior desafio é o de “realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História” (op. cit., p. 56). Ela atribui esse descompasso ao fato de que as propostas curriculares desconsideram aspectos significativos da formação do professor e das condições objetivas nas quais ele efetiva a sua prática cotidiana, o que contribui para limitar a incursão desse professor por abordagens e temáticas de maior complexidade.

Embora os estudos evidenciem a importância da formação em serviço como estratégia para promover o diálogo entre os saberes que se constituem pelas práticas

¹⁵ De acordo com a nomenclatura utilizada pela autora.

com o conhecimento gerado na esfera acadêmica, de maneira a propiciar o desenvolvimento profissional do professor, ainda são muito tímidas e pontuais as iniciativas do Estado no sentido de apoiar os educadores na efetivação das mudanças propostas nas orientações curriculares.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

3.1 Ensino de História nas propostas curriculares: de 1982 a 2012

De acordo com Gimeno Sacristán, o currículo escrito é uma instância de regulação que atua como referência na ordenação do sistema escolar, configurando o ensino e as práticas escolares. Para Goodson, a investigação das formas pré-ativas do currículo permite entender os critérios de distribuição das disciplinas no seu interior, em que estão em jogo conflitos por status, recursos e territórios em disputa, que, mesmo de maneira relativa, condicionam a ação institucional da escola.

A perspectiva de análise desses autores sobre o currículo como prescrição ou currículo pré-ativo fornece importantes aportes para a compreensão do desenvolvimento do processo curricular, considerando-se que ele representa uma instância que traduz o discurso público da escolarização para a população à qual se destina o processo educativo, em que é definido o papel dos conhecimentos de níveis geral e específico na estrutura curricular. Sendo assim, o lugar ocupado pela disciplina escolar nessa estrutura demarca a sua posição enquanto um conjunto de saberes dotado de trajetória e epistemologia próprias, bem como leva em consideração as possíveis relações entre a instância de produção do discurso curricular para a instituição escolar, e a reinterpretação do discurso por esta última.

Especificamente no ensino de História, corresponde compreender como a proposta curricular para a disciplina estabelece os princípios gerais que orientam o ensino, bem como apreender os significados sociais de que ela é portadora, que se apresentam nas relações entre o conteúdo e a forma e nas questões da prática e dos processos escolares, situações em que os professores desempenham papel preponderante.

Princípios, conteúdo e forma que não estão dissociados dos contextos de produção das propostas curriculares. Estas surgem em razão da necessidade de se elaborar currículos que possam dar respostas às mudanças no campo disciplinar, às teorias pedagógicas e às demandas políticas e culturais que brotaram no seio da sociedade nesse período.

Perspectivar temporalmente essas propostas curriculares possibilita contextualizá-las em relação às disputas no campo acadêmico e no âmbito das políticas educacionais, bem como verificar as continuidades e descontinuidades, permanências e mudanças, de uma proposta para outra.

Neste capítulo são analisados os documentos referentes às propostas curriculares de História produzidas pela rede municipal de ensino no entre 1982 e 2012, em especial o “Programa de 1º Grau (1982-85), o Movimento de Reorientação Curricular (1989-92), e os cadernos e textos com orientações curriculares e didáticas para o ensino de História elaborados pela gestão Pinotti/Schneider (2005-2012). Em relação à documentação analisada, buscamos caracterizar os seguintes aspectos: concepção de currículo, concepção de História, construtos sobre ensino-aprendizagem que buscam subsidiar a construção do currículo e a seleção dos conteúdos históricos.

3.1.1 O “Programa de 1º Grau” (1982-85): concepção de currículo, objetivos e finalidades do ensino de História

A reforma curricular formulada pela gestão Guiomar Namó de Melo à frente da Secretaria Municipal de educação, enfatizava o papel chave da escola no processo de transmissão e apropriação dos saberes considerados socialmente relevantes pelos alunos das classes populares. Por considerar o espaço escolar um lugar privilegiado de transmissão do “saber historicamente acumulado e socialmente reconhecido” às camadas majoritárias da população, e dar por pressuposto que esse saber já estava disponível nos conteúdos do currículo, era necessário que o Estado garantisse iguais oportunidades de acesso à escola e de permanência nela para todos os alunos, de modo que estes pudessem “adquirir um conjunto básico comum de conhecimentos e habilidades indispensáveis para o exercício da cidadania” (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 3).

Reconhecia-se que o currículo escolar possuía uma base de conhecimentos necessários aos alunos oriundos das classes populares. No entanto, a precária situação econômica em que viviam fazia que, na prática, eles fossem privados das habilidades necessárias para “decodificar” os mecanismos relacionados à aprendizagem das habilidades necessárias para a apropriação dos conteúdos do currículo, apresentados de modo a atender os alunos das classes média e alta. Decorrente dessa situação, as

crianças e jovens das classes populares, já no início do seu percurso de escolarização se situavam em desvantagem em relação aos pertencentes às classes média e alta, situação que incidia no fracasso escolar dos primeiros.

De acordo com o exposto, seria necessário romper com o caráter seletivo da escola pública por meio da superação dessas desvantagens. Para tal, a SME propunha “estratégias de planejamento de currículo diferenciadas¹⁶ em relação aos procedimentos usuais” (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, op. cit., p. 5). Entre essas estratégias estava a adequação do currículo às características específicas dos alunos que frequentavam as escolas da rede municipal, de maneira a garantir a sua permanência no sistema escolar.

Logo, o currículo precisaria ser flexível para abarcar as necessidades educativas de uma clientela cuja marca era a diversidade. Assim sendo, “o currículo cuidaria que a educação transcendesse os limites do vivido e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais (op. cit., p. 10).

Os formuladores do “Programa de 1º Grau” optaram por manter a mesma estrutura curricular herdada da gestão anterior quanto às disciplinas e à organização dos conteúdos escolares, inovando na abordagem do processo de ensino, que tomava como ponto de partida o contexto social dos alunos da rede municipal de ensino, a maioria deles pertencentes às camadas economicamente desfavorecidas da população.

Na dimensão do currículo “stricto sensu”, optou-se por manter a sua configuração tradicional: um “conjunto sistematizado de conhecimentos básicos propostos para subsidiar o trabalho das escolas e dos professores de um determinado sistema escolar, possuindo validade universal, uma vez que é parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade” (p. 4). Assim, o currículo permaneceu fortemente marcado pelo predomínio dos saberes disciplinares, distribuídos numa seqüência lógica de conteúdos previamente definidos pelos especialistas de cada disciplina como sendo relevantes para o ensino em cada série.

A gestão advogava a manutenção do mesmo quadro de disciplinas e carga horária do currículo anterior, com a diferença que ele seria baseado em novos critérios de abordagem dos conteúdos, mais afinados com as demandas gerais da população e com o compromisso político de assegurar a elas o conhecimento capaz de lhes dar condições

¹⁶ Texto mantido na sua formatação original.

de fazer valer seus direitos. A decisão de manter a configuração formal do currículo correspondia à posição teórica que norteava a concepção política de educação dos formuladores da proposta curricular, refletida na “orientação para a formação de professores¹⁷” (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 5) e na produção de material didático, de maneira a garantir a possibilidade de acesso das crianças e jovens das classes populares ao conhecimento socialmente produzido e validado.

A preocupação apresentada no “Programa” com os conteúdos constitui o núcleo central da teoria crítico-social dos conteúdos. Vale a pena, então, apesar da sua extensão, transcrever integralmente um trecho que de certo modo sintetiza o ponto de vista dessa teoria:

Apenas eu gostaria de enfatizar isso: que contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1984, p. 59).

Em síntese, na perspectiva dos formuladores, os processos de seleção, organização e ênfase em determinados conteúdos, correspondem àquilo que consideram como bens culturais socialmente validados, disponíveis e possíveis de serem ensinados em condições determinadas – na sociedade capitalista, e num lugar específico – a escola. Nesse contexto, a escola, fundada no modo de produção capitalista sofre a determinação do conflito de interesses de classes, de modo a reproduzir a estrutura de dominação de classes na sociedade capitalista.

¹⁷ Texto mantido na sua formatação original.

Para os “conteudistas”, a clientela dos alunos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, cuja maioria era composta por alunos provenientes dos meios socialmente desfavorecidos, deveria ter à sua disposição um currículo comum, que desse conta das demandas de acesso ao conhecimento dos “poderosos”, como afirmaria Young (2007), duas décadas depois.

Em termos de concepção e princípios de elaboração, no “Programa de 1º Grau”, o currículo era considerado um meio para realizar a interação entre a escola e os objetivos sociais postos no processo de ensino. A ênfase nos conteúdos de ensino, em torno dos quais eram propostos os objetivos e métodos de ensino, terminava por funcionar como norte para os professores desenvolverem suas práticas no cotidiano escolar.

Em relação ao ensino de História, o texto com a proposta curricular do “Programa” se inicia e se encerra pela discussão da função social da disciplina, mediante a pergunta – **POR QUE ESTUDAR A HISTÓRIA?** – questão recorrente nos textos curriculares de diversos estados e municípios nas décadas de 1980-90, bem como em obras de divulgação e manuais didáticos produzidos naquele período.

Segundo Abud (1998), desde o século XIX, quando a História foi introduzida no currículo escolar brasileiro como disciplina obrigatória, seus objetivos, finalidades e razão da sua presença deveu-se sobretudo ao papel que as classes dirigentes lhe atribuíram como construtora da identidade nacional. De acordo com a autora, nesse processo de construção identitária, forjava-se o cidadão ideal por meio da idéia de pertencimento a uma comunidade ideal depositária da memória coletiva, não por acaso identificada com a memória das classes dominantes.

A esse respeito Le Goff (2003) argumenta que a memória coletiva “é também um instrumento e um objeto do poder” (p. 470) Nessa perspectiva, o ensino de História nas escolas prestou-se ao objetivo de perpetuar a memória da classe dominante por meio da exaltação dos seus personagens e heróis, transpostos para os manuais escolares, museus e monumentos, constituídos em “lugares da memória”.

Durante o século XIX e boa parte do XX, no Brasil, a História escolar manteve essas características. Entretanto, a popularização da escola pública a partir da década de 1970 com a conseqüente mudança no perfil do aluno dessa escola, as lutas empreendidas pelo magistério por melhores salários e condições de trabalho, os avanços da historiografia e as profundas mudanças que se operavam no contexto social e político no plano internacional, juntamente com a gradual abertura política que se processava no

país a partir da última metade da década de 70, exigiam repensar o papel da escola, do professor e da História ensinada.

Segundo Circe Bittencourt (1998), a questão da identidade nacional agregada à formação do cidadão permanece sendo o eixo central do discurso histórico na esfera escolar. No entanto, o processo de redemocratização vitorioso no final da década de 1980, teve como um dos seus resultados a ampliação do conceito de cidadania da esfera política formal para outros domínios da vida social, o que se refletiu na proposta curricular de História endossada pelo “Programa”.

Em conformidade com a tendência das reformas curriculares da década de 1980, o texto de apresentação da proposta de História parte do pressuposto que a História resulta de um processo de construção do qual participam sujeitos localizados em tempos e espaços determinados. Sendo assim, a construção e reconstrução desses processos mediante uma atitude reflexiva e interpretativa contribuiriam para desenvolver entre os alunos o pensamento histórico, possibilitando-lhes perceberem-se como sujeitos históricos, numa dimensão coletiva e universal.

Em síntese, o conceito de identidade, e por extensão, o de cidadania, permaneceu como objetivo formativo central na proposta para o ensino de História na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Todavia, esses conceitos, passados pelo crivo da nova ordem democrática que se instaurava no país adquiriram novos sentidos.

O cidadão anunciado na apresentação da proposta curricular de História é “aquele que tem consciência da sua dimensão espaço-temporal. Para o aluno, isso significa a percepção que está vivendo no Brasil, um país da América Latina, com uma problemática específica e universal no final do século XX” (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 7).

Esse “olhar” para a América Latina, um dos diferenciais da proposta curricular, também aparece nos conteúdos propostos para o ensino da disciplina como veremos adiante.

3.1.2 Conteúdos e abordagens no Programa de 1º Grau

A estratégia adotada pela administração municipal para viabilizar a construção da proposta de História foi criar grupos de discussão voltados para a questão dos processos de ensino e o conteúdo da disciplina. Formados por professores da RME, técnicos da

SME, e contando com a assessoria de acadêmicos recrutados na universidade, as proposições apresentadas por esses grupos tornaram-se importantes referências ao longo do processo que resultou na formulação da proposta curricular de História contida no “Programa de 1º Grau”, de 1985¹⁸.

Coerente com as diretrizes pedagógicas do “Programa”, a disciplina manteve a sua configuração tradicional: estruturação da narrativa em uma perspectiva evolucionista (idéia de progresso como atributo exclusivo da civilização ocidental-cristã); divisão cronológica da História da humanidade em etapas – antiguidade, medieval, moderna e contemporânea – correspondentes ao crescente domínio político, econômico e tecnológico da civilização ocidental-cristã, sobre outras civilizações e povos; a História da América, único conteúdo novo introduzido no programa da disciplina, aparecia como um desdobramento da expansão marítima européia (perspectiva eurocêntrica).

Se a disposição dos conteúdos manteve a estruturação até então vigente no currículo, os responsáveis pela implementação do “Programa”, buscaram diferenciá-lo por meio da produção de textos e materiais que pudessem orientar os professores quanto aos procedimentos teórico-metodológicos relacionados ao “que e como ensinar”, de maneira a apontar “algumas alternativas na abordagem metodológica dos conteúdos” São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 6).

Outro aspecto importante das orientações oficiais aos professores se referia à compatibilização entre o discurso pedagógico, os conteúdos históricos e o contexto sócio cultural do aluno, cujo ponto de equilíbrio se dava em torno da “homogeneidade mínima em termos de rede municipal de ensino e a flexibilidade para que o professor possa criar e adequar esses conteúdos à realidade da sala de aula” (op. cit., p. 8). Nessa perspectiva, o conhecimento histórico deveria ser considerado tanto na relação com os aportes teóricos provenientes do campo pedagógico, quanto na articulação com os avanços teórico-metodológicos da historiografia, os quais refletem na produção de saberes próprios da disciplina na esfera escolar, e na estruturação do ensino.

Assim como as propostas dos demais componentes curriculares, a proposta curricular de História deveria buscar:

¹⁸ A atuação de acadêmicos como assessores pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação foi fundamental para viabilizar o intercâmbio entre o saber fazer específico do ofício do historiador – como a pesquisa e a escrita da história – com os saberes e fazeres da docência na educação básica. No caso da elaboração da proposta de História, o grupo de referência foi assessorado pela historiadora Ernesta Zamboni, vinculada à UNICAMP, que, na época, desenvolvia pesquisas sobre “ensino de História”.

“a compatibilização da dimensão vertical – sequência e continuidade dos conhecimentos ao longo das séries – com a dimensão horizontal do currículo. (...) Essa compatibilização orientou-se principalmente pela busca de maior similaridade no tratamento metodológico proposto para os diferentes componentes [curriculares], numa mesma série” (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 6).

Do ponto de vista do trabalho pedagógico, o empenho de compatibilização dessas duas dimensões do currículo tencionava criar melhores condições de realizar a *integração* das diversas disciplinas no interior do currículo. Como está posto no “Programa”, o conceito de “integração” aparece como elemento estruturante do currículo. Na perspectiva dos seus autores, desde que os conteúdos específicos das disciplinas estivessem articulados ao tema comum de cada série, a “integração” poderia facilitar o diálogo entre as disciplinas do currículo escolar, envolvendo os professores dos diversos componentes curriculares.

No que se refere ao ensino de História, estava previsto que a disciplina compartilharia com Geografia um tema comum em cada série, os quais seriam os seguintes: “*o homem brasileiro: sua luta pela sobrevivência e a organização dos espaço*”, na 5ª e 6ª séries; “*o homem americano e a sua luta pela sobrevivência*, na 7ª série; *dominadores e dominados: a luta dos povos pelos seus direitos no mundo atual*, na 8ª série (São Paulo, Município: SME/DEPLAN, 1985, p. 11-49¹⁹).

A “integração curricular” entre Geografia e História por meio da adoção de um tema comum trazia o risco de diluição dos conhecimentos disciplinares com a conseqüente perda de aprofundamento dos conceitos e métodos próprios de cada uma dessas disciplinas. Prevendo que essa situação pudesse ocorrer, o “Programa” propôs a adoção de “eixos de análise”, baseados nos conceitos de “trabalho” e “cultura”, que seriam uma espécie de roteiro prévio para o professor fazer a abordagem dos conteúdos específicos da disciplina junto aos seus alunos.

No que diz respeito aos conteúdos de História, a novidade foi a introdução da História da América na 7ª série, e a ênfase na valorização das culturas de matrizes indígena e africana, nas outras séries.

¹⁹ Apesar de não encontrarmos no “Programa” qualquer referência à organização do currículo por áreas do conhecimento, a fixação de temas comuns para Geografia e História em cada série pode indicar a existência de uma tendência favorável a que isto ocorresse no ensino fundamental, o que não foi possível verificar nesse trabalho.

No caso específico da 7ª série, partia-se do pressuposto da existência de uma história comum entre o Brasil e os países latino-americanos e de que era preciso dar voz aos movimentos sociais e às lutas políticas locais. Para tanto, era importante privilegiar “aquilo que é significativo para a compreensão do Brasil enquanto país latino americano, pertencente ao capitalismo periférico (...) fundamental para a interrogação, reflexão e interpretação da realidade atual” (op. cit., p. 9), como recorte do conhecimento histórico posto no currículo escolar.

Um exemplo do esforço por deslocamento do centro de gravidade do discurso histórico da Europa para o Brasil e para a América Latina pode ser constatado nos conteúdos da 5ª série, etapa inicial do estudo da História como disciplina autônoma. O conteúdo se iniciava pelo estudo das populações autóctones que habitavam o território brasileiro no período anterior à “descoberta” pelos portugueses. Embora as orientações propostas no “Programa” enfatizassem a necessidade de que ao ensinar o professor estabelecesse uma linha de continuidade entre o passado dos grupos populacionais autóctones e os remanescentes desses grupos no presente, uma questão permaneceu pendente: a História desses grupos populacionais continuaria servindo de ante sala para a narrativa histórica da civilização européia ocidental e cristã, mesmo que a intenção não fosse essa. Ironicamente, ao manter os marcos cronológicos tradicionais para o ensino de História, os formuladores do “Programa” estabeleceram a “descoberta” do território brasileiro pelos portugueses como condição prévia para que as populações autóctones adentrassem à “História”, no contexto da expansão marítima.

Mesmo com esses problemas, o deslocamento do eixo articulador do discurso histórico – da Europa ocidental e cristã, para a esfera nacional e latino-americana – a proposta de ensino de História da rede municipal de São Paulo teve o mérito de inserir no currículo, conteúdos e sujeitos até então relegados ao segundo plano nos programas escolares que a antecederam. A posição relevante que estes vieram a ocupar no currículo de História do “Programa” refletia o processo de aproximação dos educadores da rede municipal e técnicos envolvidos nas propostas curriculares com os movimentos sociais de caráter reivindicatório no Brasil e na América Latina.

Ainda no que se refere aos conteúdos de ensino, a opção por integrar a História à Geografia, e a História do Brasil e da América Latina à européia, se por um lado propiciava inovações na metodologia de ensino – por exemplo, possibilitava abordar simultaneamente a noção tempo-espaço, e articular as histórias locais, regionais e nacionais a dimensões históricas mais amplas, por outro lado, apresentava o risco do

“retorno” às narrativas totalizantes e da desconsideração da importância das dinâmicas internas específicas a cada sociedade ou comunidade na produção da realidade.

Por fim há de se considerar o papel estratégico do professor como elemento mediador entre o “currículo pré-ativo e a sua execução interativa” (GOODSON, 1995, p. 24), de maneira a possibilitar que se verifique até que ponto o primeiro fornecia parâmetros importantes e significativos para a execução do segundo no trabalho desenvolvido em sala de aula.

3.2 O Movimento de Reorientação Curricular (1989-92): alguns fundamentos

O Movimento de Reorientação Curricular, nome dado à reforma curricular realizada durante a gestão Paulo Freire/Mario Sergio Cortella (1989-92), trazia as marcas da “educação popular”, recuperada da experiência com a alfabetização de adultos desenvolvida na década de 1960 na região nordeste, por Freire.

Uma visão de conjunto dos textos publicados pela Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão Freire/Cortella, possibilita constatar que a política educacional teve como principal vetor a proclamada busca da emancipação política das classes populares por meio da democratização da educação.

De acordo com essa concepção, na escola “o filho do trabalhador (...) deve encontrar os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém” (São Paulo, Município: SME/DOT, 1989a, p. 1).

Para concretizar tal concepção de escola propunha-se a repensar

o instrumento básico da organização da escola – o currículo. Este deverá incorporar, na sua construção, nas propostas e na ação, os valores e os princípios que inspiram esta nova concepção de educação. É fundamental, portanto, uma compreensão do currículo numa perspectiva progressista e emancipadora (op. cit., p. 1).

Para os seus formuladores, o currículo tradicional funcionava como instrumento de dominação cultural das camadas dominantes sobre as classes populares. Como alternativa, propunham uma concepção ampliada do currículo, que pudesse possibilitar, entre outros aspectos, a “interação comunidade-escola como espaço de valorização e

recriação da cultura popular, pela articulação entre saber popular e saber científico” (p. 17).

Nos termos da documentação estudada, a reorientação curricular pressupunha a oposição às formas tradicionais de construção e formulação do currículo. Rejeitando os pacotes pedagógicos, o processo de reorientação curricular declaradamente buscou envolver no processo de construção e decisão alunos e professores, tomados como agentes que tornam operacional o currículo, os pais, e especialistas das diferentes áreas do conhecimento, e os movimentos sociais.

De acordo com o roteiro proposto pela Secretaria de Educação, a interlocução entre esses diversos sujeitos ocorreria por meio de três momentos-síntese: 1) problematização, pelo coletivo escolar do currículo existente e a proposição de expectativas em relação à construção de um novo currículo. Isso seria operacionalizado por meio de um roteiro com “questões problematizadoras” a ser respondido pelo coletivo escolar; 2) envio das respostas da problematização para os NAEs e para o DOT, a fim de se proceder à organização e análise dos dados obtidos das respostas a essas questões; 3) retorno dos dados organizados à escola para subsidiar as discussões e encaminhamento da sua proposta pedagógica.

Na sua totalidade, o processo de discussão gerado pelo “Movimento de Reorientação Curricular” provocou alguma resistência entre os educadores da rede municipal de ensino, mas serviu para apontar algumas tendências nas respostas das escolas às questões formuladas pela SME. A predominante foi a crítica à descontinuidade das propostas pedagógicas na passagem de uma administração a outra. Por outro lado, também se evidenciou a tendência a apontar a necessidade urgente de mudanças, e até mesmo de se uma reestruturação do ensino com a adoção de propostas pedagógicas radicais.

A descentralização das decisões sobre o processo educativo e a autonomia da escola, foram a tônica do discurso sobre a reforma curricular na gestão Freire/Cortella, norteando a organização das propostas pedagógicas e do currículo das unidades escolares. Nesse contexto, a opção da maioria das escolas pela adoção de um “tema gerador” para a construção do currículo estava coerente com a tendência que emergiu no processo de discussão dos educadores, pais, alunos e movimentos sociais.

Emprestado da proposta de educação de adultos implantada por Paulo Freire no nordeste, o “tema gerador” servia de eixo organizador do processo ensino-aprendizagem. Obtido por meio de um “estudo da realidade”, uma espécie de

levantamento das demandas sociais locais, o tema gerador escolhido era submetido ao crivo do coletivo escolar, após o qual passava de referência para a organização do currículo, conteúdos disciplinares, metodização do processo ensino-aprendizagem e processos de avaliação.

Do ponto de vista da operacionalização do processo ensino-aprendizagem, o tema gerador tinha uma interface com a “perspectiva interdisciplinar” que a proposta pedagógica da escola deveria possuir (São Paulo, Município: SME/DOT, 1989b, p. 7). A interdisciplinaridade possibilitaria ao aluno e aos professores abordarem o tema gerador a partir de problematizações comuns às diversas disciplinas.

De acordo com essa premissa, o “tema gerador” e a “interdisciplinaridade” também contribuiriam para superar a fragmentação do saber, até então, ancorado na autonomia que as disciplinas escolares possuíam para formular seus programas escolares e metodologia de ensino. Também se apostava que o trabalho centrado nos temas geradores provocaria o deslocamento dos processos de decisão que convergiam na formulação do currículo, tradicionalmente monopolizados pelos sujeitos instalados no interior da burocracia estatal ou pelos acadêmicos ligados a essa burocracia.

A elaboração de um currículo que compatibilizasse a autonomia das escolas para selecionar e organizar os conteúdos, articulados à abordagem interdisciplinar e ao tema gerador, apresentou algumas dificuldades de operacionalização no cotidiano de trabalho dos professores, como a de superar a contradição entre os pressupostos da interdisciplinaridade e o currículo, que permaneceu marcadamente disciplinar. A coexistência do currículo disciplinar com a abordagem via tema gerador, evidenciou o descompasso entre a formação acadêmica do professor e posterior experiência profissional, fundamentadas na lógica disciplinar, e a abordagem interdisciplinar proclamada pelos formuladores da política educacional na gestão Freire/Cortella.

A autonomia da comunidade escolar para a seleção do tema gerador, e por extensão, dos conteúdos chamados a compor esse tema, se por um lado aproxima o currículo da escola das questões locais, por outro submete os conteúdos pertinentes a cada disciplina ao tema gerador selecionado. Como o tema gerador se baseia em problemáticas locais, há sempre o risco de que a preponderância dos conteúdos que dizem respeito aos aspectos locais prevaleça sobre os conteúdos que procuram abordar a realidade mais ampla, subtraindo ao aluno das classes populares o direito de acessar o conhecimento universalmente validado, como reivindicam os defensores da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Em face da autonomia da escola e dos professores para organizar os temas geradores que constituíam o currículo, havia também o risco de descontinuidade do processo de ensino, de uma série para a seguinte ou até mesmo no caso da transferência de um aluno de uma escola para outra – da rede municipal de ensino de São Paulo e de outras redes de ensino. Assim, postas entre a autonomia para construir o currículo e a configuração tradicional deste, muitas escolas, ao longo dos anos que se seguiram, preferiram interromper a implantação da proposta pedagógica baseada nos temas geradores, retornando às propostas de ensino ditas “tradicionais”, em que os professores se sentiam mais seguros para desenvolver o trabalho pedagógico.

3.2.1 A História e seu ensino no Movimento de Reorientação Curricular

Ao organizar a escola em ciclos e realizar a abordagem do conhecimento por meio da problematização da realidade com a organização dos conteúdos de ensino em temas geradores, os formuladores do Movimento de Reorientação Curricular tinham a intenção de implementar uma concepção de educação pautada pela dimensão política do processo pedagógico, no qual o conhecimento fosse continuamente reorganizado a partir da reflexão sobre a prática, “como um processo que apresenta continuidade, rupturas e saltos de qualidade gestados nos esforços cotidianos de compreensão e ação sobre a realidade” (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992a, p. 13).

O discurso em defesa dos ciclos, baseado na ênfase dada à investigação dos processos de aquisição do conhecimento, desde meados dos anos 1980 passou a buscar nas teorias psicogenéticas a base para a compreensão das questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, particularmente em Piaget, Vygotsky e Wallon²⁰. Apesar das diferenças na abordagem, esses teóricos focalizavam a construção do conhecimento como um processo cognitivo em que a interação entre sujeitos é a chave para o desenvolvimento da aprendizagem.

A dimensão coletiva do processo ensino-aprendizagem pressupunha repensar o papel da escola e das disciplinas escolares na composição da partitura do currículo, de maneira a buscar superar as dificuldades apresentadas pela população estudantil que frequentava a escola pública, atribuídas às diferenças entre os conteúdos e métodos de

²⁰ Podemos conhecer de forma sucinta a contribuição desses autores em La Taille, Oliveira e Dantas (1992).

ensino utilizados na escola dita tradicional, e a bagagem cultural dos alunos, cuja maioria era proveniente dos segmentos economicamente desfavorecidos da população.

Na abordagem baseada nas teorias psicogenéticas o aluno desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem da disciplina, sendo preciso levar em consideração sua trajetória de escolarização em relação ao conhecimento que o professor queira “construir” com ele. Nessa perspectiva, seria necessário superar a concepção de “educação bancária”, arraigada entre os mestres e passar a considerar o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Derivada dessa premissa, a aprendizagem passava também pela discussão dos processos sociais – em específico os mecanismos de exclusão – que atuavam no sentido de alijar da escola os alunos originários dos estratos mais pobres da população, maioria da clientela da rede municipal de ensino.

Outro aspecto presente na abordagem psicogenética diz respeito à forma como o conhecimento se estrutura no indivíduo mediante sucessivos processos de internalização e reelaboração de conceitos.

Por exigir que o aluno realize operações mentais sofisticadas, quando comparado ao raciocínio empregado para responder aos problemas postos pelos métodos de ensino tradicionais, a proposta curricular apresentava-se como um desafio para o aluno e para o professor. No caso desse último, o desafio consistia em pensar a aula como um roteiro que pode ser modificado de acordo com os contextos que emergem dos processos ensino-aprendizagem.

No que se refere à História escolar no âmbito do “Movimento de Reorientação Curricular”, o conjunto de documentos da proposta curricular aponta que simultaneamente à introdução das teorias psicogenéticas para fundamentar o processo pedagógico, também ocorreu a incorporação de tendências historiográficas cujo ponto comum era estabelecer a ruptura com a denominada “História tradicional ou positivista”, em que bastava ater-se à ordem cronológica – do passado longínquo para o passado recente – e à memorização da sucessão de civilizações e nomes de reis ou “figuras notáveis” para realizar a aprendizagem.

Na arquitetura do currículo pensado para o ensino de História no Movimento de Reorientação Curricular busca-se integrar as teorias psicogenéticas à historiografia, particularmente às relacionadas à Nova História Social ou à terceira geração dos “Annalles”, de modo a fundamentar a inserção da História de vida do aluno e da História local no processo de construção da narrativa histórica, de modo a priorizar “o

coletivo e o peso do homem comum no fazer social” (São Paulo, Município, SME/DOT, 1992b, p. 10).

Nessa concepção, o conhecimento histórico

não está restrito ao espaço escolar. Ele se expressa também cotidianamente em outros lugares, instituições e veículos – sindicatos, imprensa, cinema, literatura etc. Isso não pode ser ignorado pela escola, que como quadro institucionalizado para discussão, produção e elaboração do saber, deve incorporar essas diferentes vivências e leituras, e trabalhar sobre elas (op. cit., p. 11).

Tais premissas detectadas no “Documento 2”, em que preponderam os aspectos pedagógicos na aprendizagem dos alunos – em especial os relacionados às questões da cognição – predominaram sobre os aspectos específicos às disciplinas do currículo.

Essa perspectiva fica evidente quando se examinam os documentos produzidos pela administração, especialmente aqueles voltados para o ensino da disciplina como o referido “Visão da Área – História” e “História – Relatos de Prática”. Como o próprio título da publicação sugere, a História é apresentada como área do conhecimento que se articula ao campo pedagógico e a outros campos das ciências humanas como a pedagogia, a sociologia e a antropologia. A flexibilidade proporcionada por esse arranjo, se por um lado facilita o intercâmbio interdisciplinar na configuração do ensino, por outro dificulta a demarcação do campo epistemológico de cada uma das disciplinas, bem como torna mais difícil identificar a especificidade dos conceitos e noções pertinentes a elas.

3.2.2 Visão da Área e ensino de História no Movimento de Reorientação Curricular

Em 1992, próximo do final do governo Erundina, com o objetivo de dar continuidade ao processo de discussão com os educadores da rede, que havia se iniciado no primeiro ano do governo foram publicados os cadernos Visão da Área (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b) e Relatos de Prática (São Paulo, Município? SME/DOT, 1992c), documentos que se propunham apresentar uma síntese contendo as concepções

pedagógicas e historiográficas que fundamentavam a proposta curricular para o ensino de História.

De acordo com os formuladores da “Visão da Área”, o Movimento de Reorientação Curricular previu três momentos-sínteses para a organização da proposta curricular: “problematização, organização dos dados problematizados e devolução das informações à escola” (op. cit., 1992b, p. 1), finalizados por meio dessa publicação, em que cada componente curricular era contextualizado em relação ao *design* do currículo proposto pela administração. Em relação ao componente curricular História, os documentos apontam para a continuidade do percurso referido, desde sua afirmação no currículo em relação aos “Estudos Sociais”.

O texto de apresentação busca legitimar a proposta curricular contida no documento enfatizando os vínculos da escola com a prática social dos sujeitos que configuram o processo educativo. Sendo assim, anuncia que a visão de área, entendida como a “concepção de área e como ela se apresenta no currículo, passou por seguidas discussões com os educadores da Rede – coordenadas pelos Núcleos de Ação Educativa e pela Diretoria de Orientação Técnica – chegando, no final de 1991, a esta versão” (p. 1).

O primeiro item do Caderno Visão da Área busca refazer a trajetória da disciplina, desde a sua introdução no Colégio Pedro II, no século XIX, até aquele momento. Para tanto, apóia-se em estudos do campo pedagógico e da historiografia da educação. No período recente – anos 1980 – destaca o ingresso dos professores da educação básica na ANPUH e nos cursos de pós-graduação de História, o que contribuiu para fortalecer o debate contra a presença de Estudos Sociais no currículo, imposta pelo regime militar. Além dessa questão, o interesse pelo estudo da História foi ampliado para o público extra escolar e para os jovens por meio do lançamento, pelo mercado editorial, de coleções como “Primeiros Passos”, “Tudo é História” etc. A linguagem informal utilizada na narrativa dessas obras aproximava o leitor refratário ao discurso histórico que marcava as obras históricas.

O “Caderno” também informa que na rede municipal de ensino, a História, mesmo no período autoritário, fazia parte do currículo do 1º Grau, coexistindo com Estudos Sociais, e que as reformas curriculares implementadas nas gestões Covas (1982-85) e Erundina (1989-92) – esta em andamento – investiram na elaboração de um programa de ensino de História que contasse com a participação dos professores. Dessa maneira, intencionavam superar a hierarquia entre as esferas de produção-reprodução do

conhecimento, localizadas respectivamente na universidade e na escola básica, além de abrir

perspectivas novas para o ensino de História, no sentido, principalmente, de dar para o professor/historiador um papel mais ativo nesse processo de ensino, e ao aluno um papel não de reprodutor ou de mero repetidor, mas de produtor do conhecimento histórico (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b, p. 8).

A ênfase no chamamento aos professores e comunidade escolar ampliada – alunos, pais – para participar da construção da política educacional do município, revelava a influência marcante dos movimentos sociais no governo Erundina. A administração entendia que a condição para a escola contribuir para a construção de uma sociedade justa era a de que seria “preciso lutar por uma educação emancipadora, humanista e crítica, dentro de conhecimento que mantém vínculo com a prática social, que parte do real e a ela retorna para transformá-la” (op. cit., p. 2).

Nesse contexto, atribuía-se ao ensino de História papel central para que o aluno se reconhecesse como construtor da História e como cidadão pleno, possibilitando “dar vazão ao pensamento crítico a respeito da própria historicidade, que se pretende que a aluno adquira a respeito do mundo a sua volta” (p. 9), de modo a proporcionar a ele refletir sobre seu papel na sociedade, no sentido de ampliar o espaço das classes populares na arena política. O professor também deveria contribuir com esse processo, pois a ele era atribuída a responsabilidade de ser o articulador de uma forma de trabalhar em que o aluno era colocado como produtor da História e não mero reprodutor ou depositário de uma História pronta. Ele não deveria “se colocar como o que faz o trabalho, mas como o que planeja e orienta” (p. 12), de maneira a redimensionar a prática pedagógica para a disciplina.

Sugeria-se fazer a transposição de alguns dos procedimentos de pesquisa utilizados pelos historiadores de ofício para situações de ensino na esfera escolar. Para isso, o professor deveria atuar no sentido de orientar os alunos sobre como explorar as fontes históricas disponíveis e produzir o texto com a narrativa histórica. Esses procedimentos, associados a alguns elementos enfatizados pelas teorias cognitivistas em voga, como a de estimular o aluno a estabelecer hipóteses sobre o tema ou objeto investigado, compunham a abordagem do ensino.

Sendo assim, os eixos ordenadores da narrativa histórica que fundamentavam o ensino da disciplina na proposta curricular – a noção de temporalidades, a questão da memória histórica, a escolha das fontes históricas, e os eixos temáticos em torno dos quais se organizavam os conteúdos – eram articulados em função dos objetivos postos para o ensino, orientados pela concepção de ensino-aprendizagem que norteava o Movimento de Reorientação Curricular.

Nessa concepção de currículo, o aspecto central da proposta residia na escolha do tema ou dos

eixos temáticos²¹ (...) organizados a partir das questões levantadas no presente, tendo como referencial os dados da realidade coletados e analisados coletivamente. Esses eixos, portanto, incorporariam “recortes”, escolhas feitas, numa tentativa de apreender um conjunto de experiências, articuladas ao redor e certas explicações da sociedade, e que possibilitem, a partir daí, articular outras questões que carregam dimensões de historicidade (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b, p. 15).

No entanto, a definição dos próprios eixos temáticos, bem como dos conteúdos organizados em torno deles permaneceu em aberto. Sem propor um programa que servisse de referência para o professor, destacavam-se os aspectos negativos que poderiam advir de

organizar o programa por círculos concêntricos²², como tradicionalmente se fez. Partir do próximo da criança nem sempre garante que se parta daquilo que é significativo para ela. Não podemos trabalhar sobre um conceito de próximo e distante colocado a priori pelo professor, ignorando a própria vivência do aluno.

[...]

Uma outra perspectiva redutora é selecionar conteúdos a partir dos critérios de menor e maior²³ (bairro, menor que cidade, menor que estado, etc) (op. cit., p. 17) .

A posição da administração era a de considerar que a formulação de um programa único para todas as escolas entrava em choque com o processo de discussão encetado junto aos educadores da rede de ensino, que tinha no professor o principal interlocutor.

Essa posição se expressava da seguinte maneira:

²¹ Mantido o grifo do texto original.

²² Ibid.

²³ Ibidem.

Não se pode (...) falar em “temas obrigatórios” para o ensino de História. Muitas vezes o professor pode se imaginar trabalhando com a “totalidade” do conhecimento histórico ao vencer todo o programa tradicionalmente proposto, sem se dar conta de que esse programa também é um recorte, proposto por outras pessoas, a partir de determinados critérios: tomando a história europeia como padrão de referência para toda a humanidade (inclusive com relação às “histórias nacionais”), a apresentando o tempo cronológico como critério explicativo dos acontecimentos, dando a idéia de um “determinismo” e do “progresso” como direção inevitável da história (op. cit., 1992b, 14).

E prossegue:

Da mesma forma, não se pode aceitar a tradicional separação que se faz entre História Geral e História do Brasil. Por um lado, essa separação trata cada história nacional de forma autônoma, separada do resto do mundo, não dando conta nem mesmo da simultaneidade dos acontecimentos (p. 14).

Há então, um arranjo que operacionaliza a proposta para o ensino mediante a adoção de temas ou eixos temáticos socialmente relevantes, cujos conteúdos estão dispostos simultaneamente no presente vivido e no passado reivindicado por esse presente. O ponto de partida e de chegada da investigação histórica pelo aluno e pelo professor seria o tema, em torno do qual haveria a construção dos conceitos estruturantes das disciplinas e que lhe são específicos enquanto campo disciplinar: temporalidades, fonte histórica, fato histórico, agregados a outros como cotidiano e dialogicidade.

Em relação à temporalidade, a proposta de construção de um eixo temático passava por

trabalhar de forma a estabelecer uma relação de ir e vir entre passado e presente, recuperando a construção de diferentes projetos e caminhos, procurando apreender a construção da memória na própria constituição dos sujeitos, abrindo novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico produzido (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b, p. 16).

E prossegue:

Assim, para se trabalhar com a questão da moradia, por exemplo, vários caminhos podem ser trilhados. Pode-se, por exemplo, abordar a questão da propriedade, questionando-a do ponto de vista da legalidade e da justiça social, remetendo a discussão para questões atuais, como a distribuição e ocupação das terras, e momentos em que essa ocupação possa ser legitimada. Para discutir a questão da propriedade individual e coletiva, pode-se por exemplo, analisar o problema em grupos humanos como incas e astecas, remetendo à discussão das formas de produção dessas sociedades, para ampliar a compreensão e a discussão dessa problemática (op. cit., p. 16).

Pensava-se que partir da vivência do aluno, da sua experiência cotidiana, favoreceria a ele se apropriar do conhecimento histórico, reelaborado com base na concretude das relações sociais cotidianas. Nesse sentido, o entendimento era que o estudo da História local ou do cotidiano possibilitava ao professor e ao aluno trabalharem com o resgate de memórias relegadas ao esquecimento.

A metodologia para a apropriação do conhecimento histórico se completava por meio do trabalho com as fontes históricas, matéria prima para a investigação do tema e dos conteúdos. Propunha-se, como principal estratégia, o trabalho com fontes que fizessem referência à História local e ao cotidiano: depoimentos dos moradores, “objetos, fotos, cartas, artigos de jornais (locais e não locais), estabelecendo um diálogo com esses documentos, e rompendo com a ideia da força e da preponderância de documentos ‘oficiais’ (ou escritos)” (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b, p. 18).

O conhecimento histórico resultante dessa operação epistemológica “se constitui numa opção interpretativa que os seres humanos fazem de suas experiências, visando a compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de transformação ou continuidade” (São Paulo, município: SME/DOT, 1992b, p. 19), a representação do real, a partir da perspectiva do presente no qual estão imersos os “intérpretes” do passado.

Nas sugestões apresentadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação é possível perceber alguns aspectos da Nova História e da História social na proposta curricular, tendências historiográficas em evidência no meio acadêmico nos anos 1980. Por meio de processos de hibridização (LOPES, 2006), conceitos provenientes dessas tendências e das teorias psicogenéticas e freireanas como mentalidades, cultura, cotidiano, saber popular e cognição foram descontextualizadas das suas matrizes de origem e transformadas em saber histórico escolar.

Assim,

Ao estudarmos outras temporalidades, também construímos novas leituras do que aconteceu, numa dimensão narrativa e interpretativa. Essa relação entre passado e presente estabelece-se de modo dinâmico, de tal forma que a memória histórica é constantemente refeita, ou seja, o conhecimento histórico é historicamente produzido (op. cit., 1992b, p. 19).

Decorrente dessa perspectiva, a seleção e abordagem dos conteúdos estão subordinados à critérios de pertinência social, isto é à experiência vivida pelos alunos, que por meio da reflexão resignificam esses conteúdos na sua vida cotidiana.

Dessa maneira, o grupo social que vivenciou uma dada experiência atribui-lhe um significado. Nessa mesma época, outros grupos sociais interpretam-na de outras formas, fazem dela outras “leituras” (nem sempre registradas formalmente, o que convida a se considerar, inclusive, os “silenciamentos” na história) (op. cit., p. 9).

Na visão da Área (1992b), os conteúdos se estabelecem por meio de uma dinâmica narrativa em que presente e passado se articulam. Essa operação metodológica possibilita estabelecer um juízo crítico sobre os processos de produção do conhecimento histórico, a partir da compreensão de que ele também é uma produção histórica situada em um contexto determinado. Portanto, a memória histórica que resulta desse processo de produção é reelaborada de acordo com a interpretação dada por sujeitos portadores de experiências diversas.

Nesse sentido, o documento criticava a abordagem do conhecimento histórico vigente no ensino dito tradicional de História, que define o programa e os conteúdos de ensino nos moldes da História quadripartite, e delimita a ação do aluno e do professor

ao ponto temporal de onde se terá que partir (da pré-história? da idade média? dos descobrimentos?). Tende-se, então, a reduzir as experiências humanas a algumas “chaves explicativas” (“revolução francesa”, “formação da burguesia”, etc.), dentro de uma visão de história pretensamente “totalizante”, na qual não cabe o homem comum como ser ativo. O passado, nessa perspectiva, passa a ser visto como algo já “resolvido”, harmônico, sem conflitos, com seus acontecimentos organizados lógica e cronologicamente (São Paulo, Município: SME/DOT, 1992b, p. 11).

O contraponto a essa “História resolvida a priori” se dá com a valorização do papel da experiência na construção do conhecimento, dos interesses e das identidades sociais, expressas na constituição de uma linguagem e cultura próprias. O conhecimento histórico

se constitui numa opção interpretativa que os seres humanos fazem das suas experiências, visando a compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de transformação ou continuidade. (...) Dessa maneira, o grupo social que vivenciou uma dada experiência atribui-lhe um significado. Nessa mesma época, outros grupos sociais interpretam-na de outras formas, fazem delas outras “leituras” (op. cit., p. 8-9).

Nesse contexto, a construção do conhecimento histórico escolar passa a ser vista como expressão cotidiana de processos sociais mais amplos, que se estendem para fora do espaço escolar.

Ele se expressa também cotidianamente em outros lugares, instituições e veículos – sindicatos, imprensa, literatura etc. Isso não pode ser ignorado pela escola, que como quadro institucionalizado para discussão, produção e elaboração do saber, deve incorporar essas diferentes vivências e leituras, e trabalhar sobre elas.

Tal preocupação normalmente não está presente no ensino tradicional de História, onde o programa já se encontra de antemão definido, e onde a margem de escolha fica restrita ao ponto temporal de onde se terá que partir (da pré-história? Da idade média? Dos descobrimentos?) (p. 11).

Assim, a construção e aquisição de conceitos próprios ao campo da História, como tempo, fonte histórica, e outros, provenientes de outros campos das ciências humanas como cultura e sociedade, à luz das teorias psicogenéticas, passam por um processo de construção-reconstrução pelo aluno através da mediação do professor.

3.2.3 Ensino de História e a relação teoria-prática: dois pólos autônomos?

Em 1990, um ano após o início de um processo de discussão e reflexão que teve no professor um importante interlocutor, foi publicado o “Documento 2” do “Movimento de Reorientação Curricular” (São Paulo, Município: SME/DOT, 1990a), que se propunha a garantir “a continuidade do debate, revitalizar a discussão e a

reflexão sobre a ação pedagógica em desenvolvimento na escola – o currículo em ação” (p. 3). Esse documento, produzido pela equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, buscava fazer uma síntese das informações coletadas pela rede municipal durante as problematizações referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Elas deveriam servir de referência para que, em uma etapa subsequente, se pudesse avançar no processo de discussão com a comunidade escolar (funcionários, alunos e pais) na formulação de uma proposta curricular.

O documento inicia informando sobre a manifestação dos professores consultados a respeito da permanência até aquele momento, da área de Estudos Sociais – Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira – no currículo da rede municipal de ensino. Os docentes contestavam

a própria existência dessas disciplinas, identificadas como “restos” de concepções autoritárias vigentes durante o regime militar. Outra contestação à permanência dessas disciplinas se manifesta simplesmente pela substituição das aulas semanais de E.M.C. por História e Geografia ou pela eliminação de O.S.P.B. (op. cit., p.31).

O questionamento dos professores de História da rede municipal se inseria no quadro mais amplo da resistência dos educadores ao regime militar, que por meio de decreto havia introduzido essas disciplinas no currículo da escola básica²⁴. A História como disciplina escolar e os seus professores estavam inseridos no processo mais amplo da discussão sobre o currículo, em que se discutia o conteúdo social das disciplinas escolares e o papel dos educadores na construção de uma proposta que contemplasse as demandas dos setores populares por educação.

Em seguida, o documento apresenta o roteiro previsto para o desenvolvimento da proposta do “Movimento de Reorientação Curricular” e as ações desenvolvidas até então. Dividido em três partes, na primeira busca explicar os procedimentos metodológicos empregados na coleta das informações que subsidiaram a sua produção; na segunda parte apresenta os dados que resultaram dessas informações, e, na terceira, problematiza esses dados, perspectivados do ponto de vista de cada componente curricular.

A problematização inicial se refere a um aspecto comum às disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental: a dificuldade de os alunos realizarem

²⁴ Informações melhor detalhadas a respeito da resistência dos professores podem ser encontradas em Fonseca (1993) e Ricci (1998), nas referências bibliográficas desse estudo.

plenamente o processo ensino-aprendizagem, derivada de problemas com a leitura e interpretação de texto. Ao citar essas dificuldades os professores reportam tais problemas a deficiências no processo de aquisição da linguagem escrita e da competência leitora anteriores ao trabalho com seu componente curricular, o que sugere que eles tendem a não relacionar o ensino dos conteúdos da disciplina ao desenvolvimento das estruturas cognitivas que também favorecem a aquisição da leitura e da escrita no processo de escolarização.

No que se refere ao ensino de História, o documento aponta as discrepâncias entre as orientações curriculares emanadas da Secretaria de Educação e os relatos dos professores a respeito das práticas que desenvolvem sobre a seleção dos conteúdos e métodos de ensino, assim como sobre as abordagens, que variam de escola para escola:

A par da quase totalidade que emprega as programações vigentes, há professores que trabalham conteúdos de História Antiga e Medieval segundo a periodização tradicional, havendo alguns, inclusive, que propõem a “volta” dessa periodização.

Os procedimentos citados são os mais variáveis possíveis: aula expositiva ou dialogada, leitura e análise de textos, pesquisa em livros, jornais e revistas (antigas ou atuais) debates, dramatizações, seminários, utilização e confecção de mapas, etc. Alguns poucos citam o uso do livro didático e um ou outro faz referência às tentativas de integração com outras matérias (São Paulo, Município: SME/DOT, 1990a., p. 30).

O problema da seleção dos conteúdos e da sua pertinência revela o impasse vivido pelos educadores durante o processo de transição de um currículo prescritivo para um arranjo curricular marcado pela relativa autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo – especialmente os professores e alunos – em relação à produção do conhecimento escolar.

À falta de referências claras sobre os critérios de abordagem dos conteúdos de História, os professores elaboravam o próprio currículo da disciplina. Esse problema foi percebido pelos técnicos da Secretaria de Educação, que identificaram nos relatos duas vertentes teórico-metodológicas distintas na abordagem do ensino.

Um grupo que relata ter tratado em suas aulas temas atuais, que fazem parte da vivência e do interesse do aluno, através do estudo de questões históricas, juntamente com uma “atualização” dos problemas, analisando-os a partir de suas conseqüências sentidas na sociedade brasileira atual ou a partir de situações vividas, buscando uma compreensão dessa problemática através da História econômica, Política, etc. Outro grupo relata ter

utilizado conteúdos “convencionalmente” trabalhados, especialmente E.M.C., tais como: valores humanos, concepção de família, estudo, país, nação, cultura, etc (op. cit., p. 31).

As considerações feitas pelos técnicos da Secretaria de Educação, a respeito das respostas dos professores às questões referentes ao processo educativo desenvolvido nas escolas, indicaram a complexidade dos problemas detectados na análise das respostas.

Um dos problemas apontados se refere à dissociação que os professores faziam entre as intenções manifestas nas propostas pedagógicas e as ações desenvolvidas para concretizá-las, caracterizadas pela abordagem convencional. Isso ficava evidente na formulação do programa de ensino do professor, que apresentava um conjunto de referências conflitantes em que coexistiam tanto abordagens convencionais quanto críticas, com o predomínio das primeiras; o “uso e abuso de aulas expositivas, leitura de textos e resoluções de exercícios foi a tônica nos procedimentos indicados (op. cit., p. 40).

A separação entre a teoria e a prática, verificada no diagnóstico feito entre os professores da rede de ensino, apontou ser necessário priorizar a formação em serviço como estratégia para que os professores possam articular a proposta curricular às práticas ao planejar o ensino e concretizá-lo nas atividades realizadas com os alunos.

Uma hipótese para explicar a desarticulação entre a proposta pedagógica e as ações para concretizá-la é a de que os professores de História da rede municipal ao desenvolver o currículo junto aos alunos recorriam aos saberes da sua formação acadêmica e a práticas consolidadas ao longo da sua permanência no magistério, que lhes davam segurança quanto à condução do processo ensino-aprendizagem.

Pesquisa desenvolvida por Candau e Lelis (1999) traz conclusões semelhantes. As autoras afirmam que a relação entre a teoria e a prática é um problema que afeta a todas as áreas do conhecimento, mas aparece com maior intensidade nos campos de atividades que incidem sobre a prática social como a área do “Direito”, “Serviço Social” e “Educação”, porque nelas “se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática” (op. cit., p. 57). Para as autoras, essa visão dicotômica, centrada na separação entre dois pólos, a teoria e a prática, vistos como “componentes isolados e mesmo opostos” (p. 60)

predomina nos cursos voltados à graduação dos futuros professores, permanecendo durante a trajetória desses professores no ensino.

3.3 Políticas de currículo na rede municipal de ensino de São Paulo nas décadas de 1990-2000: alterações no contexto e em fundamentos

O ideário pedagógico formado pelo conjunto das propostas curriculares para o ensino fundamental formulado pelos governos de oposição tinha como discurso comum o compromisso de garantir ao maior número de crianças e jovens dos setores majoritários da sociedade, a melhor escolarização possível. As propostas curriculares apresentadas à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo pelas gestões Guiomar Namó de Melo (1982-85) e Paulo Freire/Mario Sergio Cortella (1989-92), reafirmaram esse discurso, diferenciando-se quanto à abordagem dada à questão do currículo, central nessas reformas.

Esse cenário se modificou a partir dos anos 1990, decorrente das profundas mudanças no plano político, econômico e cultural, ocorridas no nível internacional. O discurso sobre a “globalização”²⁵, irradiado a partir dos centros mais dinâmicos do capitalismo e de organismos de fomento internacional, incorporou a educação como setor estratégico para a construção da “nova ordem mundial”. As reformas educacionais que se realizaram a partir dos anos 1990 e seguintes foram elaboradas em um contexto diverso do contexto das suas antecessoras, em que ganhou relevo a forte intervenção do Estado e dos organismos multilaterais nas políticas públicas para a educação em diferentes países. Essas reformas buscavam se legitimar por meio da veiculação de um discurso com ênfase em uma suposta perda da qualidade da educação pública, e conseqüente perda de competitividade do capital humano, frente às exigências do mercado globalizado.

No Brasil, particularmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a inserção da esfera pública na nova ordem mundial ocorreu no campo econômico com a privatização de várias empresas estatais, ainda que não tenha sido adotada uma política de Estado mínimo. No campo social foram criados mecanismos de

²⁵ “Globalização” o termo mais comumente associado ao processo de reestruturação produtiva e de fragilização dos Estados Nacionais, no contexto do qual prosperaram as teses neoliberais de desregulamentação da economia, tendo como interface a produção de consensos em torno da importância da educação para o desenvolvimento econômico em escala mundial.

transferência de responsabilidades e recursos econômicos da esfera federal para os estados e municípios. A descentralização tributária, tema endossado por setores políticos críticos ao regime autoritário, foi incorporada à Constituição de 1988, possibilitando que os entes federados – estados e municípios – dispusessem de recursos econômicos próprios para gerir em melhores condições as suas próprias redes de ensino.

De acordo com Cunha (2001), o discurso a favor da municipalização é anterior à própria Constituição, tendo raízes em uma vaga idéia de educação comunitária cujo modelo é o federalista americano, em que a responsabilidade pela administração das escolas fica a cargo dos condados²⁶. No campo educacional eles variavam de acordo com o campo político em que se perfilavam os seus defensores, que reunia desde privatistas ligados às escolas particulares, até militantes do campo da esquerda. Pragmaticamente argumentava-se que, por aproximar o munícipe dos gestores educacionais, a municipalização poderia possibilitar melhores condições de acompanhar e fiscalizar o orçamento da educação com redução dos custos dos empreendimentos municipais, e oportunizar maiores investimentos na qualidade de ensino.

A municipalização do ensino fundamental, tema controvertido e amplamente discutido no período de transição democrática, foi fortemente acelerada no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997.

Pareando-se à tendências internacionais e dos movimentos de renovação curriculares de países do Cone Sul na América Latina, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1998), que ficaram conhecidos como PCNs. Estes introduziram novas diretrizes aos currículos brasileiros, entre as quais se destacam a mudança de ênfase nas políticas de igualdade, de cunho universal, para atenção às diferenças, voltada a assegurar melhores condições de acesso ao conhecimento dos grupos que mais necessitam, assegurando a equidade; estabeleceram um contínuo na escolaridade básica em termos de princípios e orientações que abrangem da educação infantil ao ensino médio; introduziram também o ensino com base nas competências. Os PCNs passaram ainda a servir de referência para os

²⁶ Cunha (2001) faz diversas considerações a respeito das diferenças entre o processo histórico brasileiro e americano para refutar o modelo comunitário, o que não é o escopo desse trabalho. Para quem se interessar pelo tema, verificar os argumentos do autor no item “Municipalismo e comunitarismo”, páginas 409-423.

currículos dos estados e municípios, e também para a produção de material didático, notadamente do livro didático por meio de PNLD: Plano Nacional do Livro Didático, programa de distribuição de livros didáticos aos alunos das redes públicas de ensino, com financiamento do governo federal.

Em síntese, a política educacional elaborada na esfera federal, com repercussões nos estados e municípios, se constituiu por meio de estratégias que articularam ações diversas: mudanças na legislação e nos mecanismos de financiamento da educação, na distribuição dos recursos entre essas esferas, e, na instauração de dispositivos de controle das escolas através da adoção de políticas de gestão de currículo, da formação docente em serviço e de mecanismos externos de avaliação dos alunos. Sem negar a importância dessas ações, compartilho da posição de Lopes (2004), segundo a qual em diversos estudos, “as mudanças nas políticas curriculares (...) têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a própria reforma educacional” (p. 110).

A colaboração entre o governo central e a rede municipal de ensino de São Paulo tendeu a limitar-se aos repasses previstos na Legislação, durante o governo FHC, e posteriormente, durante os mandatos do presidente Lula e no primeiro mandato de Dilma Roussef em virtude do não alinhamento político-partidário entre a esfera local e a federal. Já a cooperação entre o estado e o município de São Paulo foi intensificada a partir de 2005, quando a coligação partidária PSDB-PFL, liderada por José Serra assumiu a prefeitura. Logo no primeiro ano à frente da Secretaria Municipal de Educação, o então Secretário, José Aristodemo Pinotti iniciou as discussões visando à construção de uma nova proposta curricular para a rede de ensino²⁷.

Os materiais de referência dessa proposta foram publicados entre os anos de 2006 e 2008, tendo sido produzidos pela equipe técnica do DOT/SME. Nos documentos referentes às disciplinas do currículo essa equipe foi ampliada com a participação de representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e de um grupo de referência formado por professores dessas disciplinas da rede municipal de ensino. Cabe ainda destacar que ao longo da produção desses materiais, as equipes da SME foram assessoradas por professores universitários – que também assinam os materiais – com

²⁷Cabe observar que entre 1992 e 2004, não houve uma definição clara do que seria a proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo, pois os sucessores da gestão Freire/Cortella optaram por interromper a implantação do Movimento de Reorientação Curricular, e as gestões subsequentes não formularam novas propostas curriculares. Nesse ínterim, para os professores passou a valer o currículo que cada um deles instituiu para poder organizar o processo de ensino.

experiência em pesquisa e produção de materiais didáticos para a educação básica, sendo que alguns deles haviam participado da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁸. Assim, alguns pressupostos teórico-metodológicos do documento nacional, particularmente no que se refere à História escolar foram incorporados à proposta curricular da rede municipal, as “Orientações Curriculares”.

Uma das primeiras ações desencadeadas para alcançar esse objetivo foi o lançamento do programa “Ler e Escrever prioridade na Escola Municipal”. O Ler e Escrever abrangia os dois ciclos de escolarização em que se dividia o ensino fundamental: o primeiro ciclo se estendia do 1º ao 4º ano, enquanto o segundo, do 5º ao 8º ano. Para cada um desses ciclos, a Secretaria Municipal de Educação, no intento de subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico preparou um conjunto de materiais com o formato de cadernos, contendo orientações didáticas e sugestões de atividades e de seqüências didáticas.

No que se refere ao ciclo II foram publicados três cadernos: o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006a), contendo orientações a todas as disciplinas com relação aos procedimentos de leitura e escrita; o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006b), com orientações quanto aos procedimentos didáticos ao trabalhar com diferentes linguagens e; Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: História (São Paulo, Município: SME/DOT, 2007), que discutia a concepção da área/disciplina e pressupostos norteadores da construção curricular para a disciplina em relação aos critérios de seleção das expectativas de aprendizagem; articulação entre a disciplina e o Programa Ler e Escrever; detalhamento das expectativas de aprendizagem e orientações metodológicas para a sua implementação, entre outros aspectos.

²⁸ Célia Maria Carolino Pires participou como elaboradora e coordenadora da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Organizou e coordenou cursos em Programas de Formação de Professores na rede pública de São Paulo (currículo informado pela Plataforma Lattes); Maria José Nóbrega possui mestrado em filologia e Língua Portuguesa pela USP, e atualmente coordena a pós-graduação do Instituto Vera Cruz; Antonia Terra de Calazans Fernandes, professora do Departamento de História, da F.F.L.C.H. da USP, e Circe Maria Fernandes Bittencourt, professora aposentada da FEUSP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A produção do caderno “Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II, também é assinada por Sandra Regina Mutarelli Setúbal.

Além dos cadernos de apoio ao professor, o Programa Ler e Escrever propunha proporcionar aos educadores da rede:

Formação continuada do Trio Gestor²⁹; Encontros mensais de trabalho envolvendo DOT/SME e DOTs das Coordenadorias de Educação; Encontros Bimestrais envolvendo Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares; Encontros com Supervisores e Equipes Técnicas das Coordenadorias. Paralelamente ao processo de formação, foram elaborados recursos materiais para apoio à ação dos professores e técnicos da Rede. O “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Regular e EJA” é um documento de trabalho que pretende potencializar os recursos existentes na escola (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006a, p. 7).

Nota-se o esforço da Secretaria Municipal de Educação para instituir critérios de ordenação e racionalização do trabalho pedagógico desenvolvido nos seus diferentes setores, por meio das orientações veiculadas nos “cadernos” e da formação em serviço, de modo a que as ações do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos se faça mediante:

um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar (op. cit., p. 19).

Há que reconhecer que existiu por parte da equipe encarregada de produzir as orientações do Ler e Escrever um esforço de interlocução com os docentes da rede nos processos de formação. A intenção dialógica transparece na ênfase ao papel do professor como mediador entre as expectativas propostas à aprendizagem e a aprendizagem propriamente dita. Assim, cabe a ele a tarefa de organizar as atividades e práticas, de maneira a promover uma “aprendizagem significativa” para os seus alunos, entendida como

²⁹ Diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico, responsáveis por fazer a “ponte” entre a fonte original da produção dos documentos oficiais e os professores, encarregados de sua execução.

Compreensão de significados que se relacionam às experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações (op. cit., p. 21).

O papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem também é relevado nos textos analisados. Cabe a ele decidir como e quando utilizar os materiais e as seqüências didáticas sugeridas e articulá-las às habilidades a serem desenvolvidas, o que nos leva a inferir que o professor dispõe de autonomia para interpretar e recontextualizar o conhecimento no contexto da suas práticas.

Entretanto, de acordo com informações obtidas em conversas informais com alguns professores da escola, em que pese o Ler e Escrever se articular em torno do objetivo comum de buscar atingir a proficiência leitora e escritora dos alunos, a formação oferecida a eles foi insuficiente para que pudessem aprofundar os conhecimentos relacionados ao Programa. Citam como exemplo, a dificuldade dos coordenadores pedagógicos que passaram pela formação de “traduzir” o conteúdo do Ler e Escrever – concepções de ensino-aprendizagem, questões específicas da áreas/disciplinas, etc – para o grupo de professores da escola.

A crítica dos professores explicita uma das maiores dificuldades dos programas e projetos que, no âmbito da rede municipal de ensino de São Paulo propõem modificar as práticas docentes por meio da formação continuada e em serviço. Na impossibilidade de oferecer formação voltada para cada área/disciplina, a SME promoveu “encontros formativos” de grupos compostos pelos diretores, assistentes de diretor e coordenadores pedagógicos, para que eles, ao retornarem à escola, subsidiassem os professores com as informações sobre o Ler e Escrever. Contraditoriamente ao reiterado nos cadernos do Programa, isso evidencia uma visão fragmentada e hierarquizada dos processos formativos, que em certa medida reforça a concepção baseada na divisão de tarefas entre os agentes educativos, arraigada entre os educadores na rede municipal de ensino.

Embora a SME afirme a disposição de estabelecer interlocução com os professores, considerando-os importantes agentes de mudança, os critérios distributivos das “competências” entre os membros de cada grupo demarca a separação entre os que pensam o projeto e os que estão encarregados de executá-lo.

Nessa perspectiva, a produção e distribuição de recursos materiais destinados a subsidiar a ação dos professores e técnicos da rede, formaliza um processo em que os órgãos centrais fornecem diretrizes para o trabalho pedagógico que incidem diretamente sobre as escolas, particularmente sobre a gestão da sala de aula. No entanto, o desdobramento desse processo em ações articuladas no espaço escolar mediante a reorganização do projeto pedagógico das unidades escolares, e por extensão, do processo ensino-aprendizagem fica prejudicado, à medida que os professores têm pouco acesso às informações sobre o Programa.

É possível que os problemas apontados tenham contribuído para a pequena repercussão do Programa Ler e Escrever no 2º ciclo das escolas da rede municipal, embora os professores estivessem representados por meio dos grupos de referência.

No que se refere ao “Referencial de Expectativas” e às “Orientações Curriculares”, específicas para a área de História, a adesão dos docentes da disciplina às proposições veiculadas nesses documentos foi limitada por diversos aspectos: falta de articulação entre os diferentes setores da SME (DOT, DREs, escolas), durante o processo de formulação e divulgação dos documentos entre os professores; disputas político-ideológicas entre a gestão municipal e os professores, esses últimos apoiados por frações sindicais radicais, que rejeitavam “a priori” o modelo de participação por representação instituído pela administração, e por consequência, as proposições veiculadas nos documentos oficiais; precariedade da formação docente em serviço, baseada na hierarquização dos processos de transmissão do conhecimento, que pressupunha o repasse das proposições contidas nos documentos oficiais às equipes técnicas das escolas para posterior replicação entre o corpo docente; apego dos docentes a práticas determinadas pelo “habitus”³⁰, entre outros.

³⁰ Utilizo a definição de habitus como sistema de disposições individuais ligado a uma trajetória social (do indivíduo). Para Setton (2002), as ações práticas dos agentes “transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Enfim, o conceito de habitus não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história” (p. 65).

3.4 Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem: o Programa Ler e Escrever

A apresentação do Programa “Ler e Escrever” foi feita em 2005, logo após a Secretaria Municipal de Educação ter divulgado uma pesquisa por amostragem, destinada a avaliar a capacidade de escrita dos alunos do 3º Ano do Ciclo I³¹. Essa pesquisa revelou

que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação (SME), que 12% (10 mil alunos da Rede) são repetentes ao final do ciclo I. É este quadro que queremos reverter em benefício de um melhor ensino para nossas crianças (São Paulo, Município: SME/DOT: 2006a, p. 6).

O programa contemplava três projetos: no primeiro ciclo (1º ao 4º ano), O Ler e Escrever englobava o “Toda força ao 1º Ano”, e o “Projeto intensivo no Ciclo I – PIC”, voltado à superação da defasagem da aprendizagem dos alunos dos 4ºs. anos³², último ano do ciclo I, que apresentava altos índices de retenção³³. Pretendia-se com isso, dar conta desse aspecto crítico da alfabetização ao longo do ciclo, de modo a poder avançar na aprendizagem dos alunos com o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita.

A articulação desses projetos com o ciclo II era feita por meio do projeto “Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II”, voltado à orientação dos professores das diferentes disciplinas/áreas do conhecimento quanto ao trabalho com a leitura e escrita, e as “Orientações Curriculares”, que buscava reorientar o currículo do Ciclo II, às necessidades de aprendizagem dos alunos, expressas nos resultados da Prova São Paulo³⁴.

³¹ A pesquisa foi realizada pelo Ibope/Ação Educativa em 2005, sob encomenda da Secretaria Municipal de Educação.

³² Na prática, o PIC instituiu classes homogêneas, formadas pelos alunos que apresentavam baixo rendimento escolar ao longo do 1º ciclo. A proposta do PIC era recuperar a defasagem de aprendizagem dos anos anteriores por meio de um trabalho intensivo com esses alunos no 4º ano. Para tal, era prevista a formação de turmas com até 25 alunos, formação em serviço específica para os docentes dessas turmas, e certificação de regência com atribuição de pontuação para futura evolução funcional desses docentes.

³³ Até 2012, o percurso de formação dos alunos matriculados no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo se estendia por oito anos, dividido em dois ciclos: o ciclo inicial, do 1º ao 4º ano, e o ciclo final, do 5º ao 8º ano.

³⁴ Na seção seguinte, dedicaremos maior atenção à análise das “Orientações” para o ciclo II, em específico para História.

Na sua totalidade, o Ler e Escrever tinha dois objetivos que se completavam: superar as defasagens dos alunos em relação à idade/ano do ciclo e avançar na aprendizagem dos alunos. Em relação a esses objetivos, o conjunto de orientações previa a realização de sondagens e avaliações diagnósticas que pudessem servir de parâmetro para o planejamento e desenvolvimento de ações, com vista ao desenvolvimento das habilidades e competências da leitura e da escrita, de modo a melhorar a qualidade de ensino na perspectiva dos ciclos de escolarização.

O discurso oficial se desloca dos processos de ensino para a aprendizagem. A definição sobre “o que o estudante precisa aprender” é traduzida nos documentos analisados, em “expectativas de aprendizagem”, verificadas após a aplicação aos alunos de “sondagens realizadas periodicamente”, a fim de apurar os níveis de proficiência leitora e escritora que possuem. Além das sondagens, a aprendizagem é “medida” por meio de provas padronizadas de Língua Portuguesa, Matemática, elaboradas pelo próprio município, a Prova São Paulo, que se alinha, por sua vez à Prova Brasil, de caráter nacional.

Por ser uma avaliação restrita a cada unidade escolar, a sondagem é mais flexível, sendo permitida e até estimulada a seleção de diferentes gêneros textuais ao longo do processo de avaliação. A Prova São Paulo é uma avaliação anual realizada em larga escala, tem caráter censitário, isto é, abrange toda a população estudantil da rede municipal. Seu objetivo declarado é o de avaliar o rendimento dos alunos do sistema municipal de ensino, a fim de orientar as ações da Secretaria Municipal de Educação, quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas.

Chama à atenção, quando analisamos o conjunto de documentos referentes ao Ler e Escrever, a articulação entre as expectativas de aprendizagem em leitura e escrita estabelecidas para cada ano-ciclo, as habilidades a serem desenvolvidas para atingir tais expectativas e as avaliações da aprendizagem.

No caderno com o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006a), o detalhamento das expectativas e habilidades se estende por todos os anos-ciclos de escolaridade: as primeiras estão sempre relacionadas às modalidades de textos e narrativas propostas; as habilidades constituem as formas de comportamento que permitem aos alunos expressar as referidas expectativas. As avaliações prescritas, de caráter factual, procedimental e atitudinal, buscam verificar se os alunos conseguiram desenvolver as habilidades em leitura e escrita previstas em

relação às expectativas de aprendizagem para cada ano-ciclo ou práticas propostas para estudo³⁵.

Os resultados das avaliações servem de parâmetro para o desenvolvimento de ações visando à continuidade do processo de ensino, bem como para a seleção dos conteúdos e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as avaliações, junto com as expectativas de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas, expressas em orientações didáticas, têm o propósito de racionalizar e controlar o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que atribuem a ele a função de mediador entre o texto e o aluno.

Preocupação recorrente no discurso educacional contemporâneo, reforçada nas Orientações Curriculares, a questão da linguagem extrapola os limites da decodificação do texto: pela multiplicidade de processos cognitivos mobilizados, o processo de leitura e escrita e, mais ainda, a construção de sentidos em relação ao texto lido ou escrito, são atividades complexas, que permeiam todas as áreas do currículo escolar. Considerado pelo programa Ler e Escrever uma atribuição de todas as áreas do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na leitura e na produção de textos tem na escola o lócus privilegiado, mediante práticas sistematizadas de professores e alunos. Solicita-se aos professores que tais habilidades “devem ser ensinadas em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos” São Paulo, Município: SME/DOT, 2006a, p. 11).

A ênfase nas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento das competências leitora e escritora, baseadas em medidas padronizadas de rendimento “têm impactado as redes estaduais e municipais no que se refere ao manejo do currículo e às políticas e práticas docentes” (Barretto: 2012). De acordo com a autora,

O que parece estar se tornando mais freqüente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (p. 746).

³⁵ O roteiro detalhando “como se realiza a mediação entre o texto e o estudante leitor”, (op. cit., p. 12-15), é exemplar a esse respeito. Textos ilustrados com quadros e gráficos explicam passo a passo as tarefas do professor durante as diversas fases de desenvolvimento da atividade proposta.

Como tendência, os dispositivos e instrumentos de avaliação passam a desempenhar um papel central nos processos de regulação e homogeneização do currículo e das práticas docentes, à medida que os índices obtidos pelos alunos nas avaliações externas são utilizados como parâmetro para aferir a qualidade do ensino. Como tais parâmetros são definidos a partir da noção de qualidade referida pelos textos, o papel dos professores tende a ser reduzido ao de transmissores de conhecimentos, de acordo com o prescrito nas orientações produzidas pelas instâncias externas às escolas, configurando uma divisão entre quem planeja e quem executa o trabalho pedagógico, mesmo que a administração proclame o contrário.

Na rede municipal de São Paulo, além dos aspectos relacionados aos domínios da linguagem e do campo pedagógico, em programas como o Ler e Escrever, o currículo também passa a acolher as demandas políticas e sociais geradas pelas transformações na economia e na cultura, o que adiciona novos significados sociais ao processo ensino-aprendizagem. Não basta mais ensinar o aluno a decodificar um texto. É preciso que os conteúdos do currículo contemplem questões até então marginalizadas, como as relacionadas à diversidade cultural, à cidadania e à ética, que atravessam todas as áreas do conhecimento.

Entretanto, ao serem apropriadas e interpretadas em diferentes instâncias educacionais e no cotidiano escolar, as orientações curriculares são recontextualizadas e justapostas àquelas previamente existentes e vivenciadas nesses espaços (Bernstein, 1996). No que se refere ao Ler e Escrever, uma análise mais atenta dos documentos revela sucessivos processos de recontextualização e hibridização, tal como indica Ball (2001), pelos quais noções e conceitos pertencentes a campos de conhecimentos distintos como o pedagógico e o das teorias da linguagem são descontextualizados da matriz discursiva original e realocados em um novo texto, ganhando novos sentidos. Assim, ao longo do processo de descontextualização-recontextualização ocorre a alteração das funções dos textos originais em relação ao novo texto, de modo a promover a interação entre forma, conteúdo, o contexto de produção e o leitor ao qual se destina; ou seja, o professor da rede municipal de ensino de São Paulo, e em última análise, o próprio aluno a quem se dirige o currículo³⁶.

³⁶ No referencial de Expectativas a bibliografia apresentada no final do volume é bastante eclética, formando um conjunto tem como ponto comum a perspectiva sócio-histórica na abordagem da leitura e da escrita e o fato de trazer os autores de referência nos seus respectivos campos de atuação. A listagem de autores abarca diversos campos do conhecimento, conforme pode ser verificado pela bibliografia recomendada, que faz uma separação prévia por tipologia de abordagem sobre questões relacionadas à

Elemento-chave para a implementação do programa, cabe ao professor, completar o significado carregado pela escrita, e nesse sentido, ele participa ativamente da efetivação da autoria. É nele que se encontram as escrituras diversas e é nele que o texto se consolida. Como afirma Barthes (1988),

um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente; é o leitor; o leitor e o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoa: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um único campo todos os campos de que é constituído o escrito (p. 70).

Na acepção de Certeau (1994), os sentidos dados a um texto dependem da percepção do leitor, portanto, dependem dos modos de leitura, das relações que ele estabelece com outros conhecimentos. Essa concepção relacional pressupõe um leitor ativo, que interage com o texto e o modifica no curso da leitura.

No campo da lingüística, autores como Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky consideram os textos como “objetos simbólicos que podem para ser interpretados. Essa perspectiva, expressa no “Referencial de expectativas de aprendizagem” pressupõe uma situação comunicativa em que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos, de acordo com os diversos contextos que se apresentam ao longo da leitura, pois

Os textos nunca dizem tudo. São estruturas porosas que dependem do trabalho interpretativo do leitor. O que não significa, é claro, que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece indícios que orientam quem lê. Por essa razão é que se diz que a prática da leitura se realiza como interação entre textos e leitores.

É o professor, mediador, que, primeiro compartilhadamente, reconhece as vozes, traz à tona as ênfases dadas pelo grupo, estabelece esta troca na relação do texto com o leitor dentro do grupo. Num segundo momento, cada leitor, progressivamente, internaliza o diálogo com o texto e a leitura se torna autônoma (ibid., p.10).

Que sentidos esse leitor genérico – o professor – formado por profissionais de diferentes áreas, formação acadêmica e experiência profissional diversa, atribui às orientações veiculadas nos textos oficiais e como elas são recontextualizadas no seu cotidiano profissional? No que se refere ao professor de História, como ele se apropria dessa produção textual, proveniente de diversos campos do conhecimento?

3.4.1 Políticas de currículo e ensino de História no ciclo II do ensino fundamental

Para a produção de materiais voltados ao Ciclo II, em específico os relacionados ao ensino de História, além das equipes técnicas, docentes da disciplina na rede municipal participaram das discussões e da formulação desses materiais.

No “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II – Caderno de Orientação Didática de História” (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006b), o “grupo de referência”, era composto por dez professores de História e por técnicos da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), da Secretaria Municipal de Educação. Nas “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História” (São Paulo, Município: SME/DOT, 2007), a composição do grupo de referência foi modificada com a incorporação de técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e a ampliação do número de docentes, de dez para quatorze. Eles participaram das discussões e elaboração dos textos das propostas a serem veiculadas para a rede municipal de ensino.

Desde o início do processo de discussão e elaboração das propostas formuladas pelos grupos de referência, os trabalhos foram coordenados pela historiadora Antonia Terra de Calazans Fernandes, da Universidade de São Paulo, que também assumiu a responsabilidade pela elaboração final do “Referencial”. A mesma Antonia Terra, em parceria com a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt, coordenaram a elaboração das “Orientações Curriculares – História”³⁷.

O critério adotado pela Secretaria Municipal de Educação para dialogar com os professores de História por meio de um grupo de referência de dez professores em meio

³⁷ Célia Maria Carolino Pires, Antonia Terra de Calazans Fernandes e Circe Maria Fernandes Bittencourt também colaboraram na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs: 1998), documentos de referência para as reformas curriculares realizadas em diversos estados e municípios brasileiros.

a um universo muito amplo, ainda que restrinja a participação da maioria dos docentes da disciplina nos processos de formulação de proposições para a abordagem do ensino, evidencia um esforço da parte da Secretaria Municipal de Educação de atribuir ao professor papel protagonista na formulação da política educacional.

Esse esforço é reafirmado em diversas passagens dos textos do “Caderno de Orientação Didática de História” (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006b), como ocorre no texto em que o então Secretário de Educação, Alexandre Alves Schneider, apresenta esse material aos professores. Para ele tais documentos

São fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área do conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos de referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede (op. cit. p. 3).

A intenção da Secretaria de Educação de incorporar as contribuições do “grupo de referência”, bem como as experiências e práticas dos professores do ensino básico da rede municipal às orientações curriculares está expressa em diversas passagens dos textos. Com essa postura, a Secretaria Municipal de Educação procura legitimar a proposta curricular junto aos professores e “suavizar” o caráter prescritivo de que se revestem os documentos com as orientações oficiais.

Como bem observou Bourdieu (1983), os interesses e valores que envolvem a produção científica e cultural, evidenciam as disputas em torno da “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (p. 122-123). Para o autor, as práticas no campo científico estão orientadas para a aquisição de um determinado tipo de capital – prestígio, reconhecimento – que possibilite aos agentes desfrutar e ou manter a autoridade (nesse campo). Em campos científicos fortemente autônomos, caso do educacional, a autoridade científica é uma espécie de capital social que assegura ao seu detentor “um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital” (p. 127), que lhe permita ocupar legitimamente a posição dominante na hierarquia (do campo).

No caso em questão, a legitimidade da proposta curricular também se funda no pressuposto da autoridade do texto em relação ao leitor a quem ele é direcionado, autoridade esta, relacionada à posição ocupada pelos autores que fundamentam o texto nos seus respectivos campos de atividade, bem como pelos signatários do documento oficial. Nesse sentido, a menção a autores de referência do campo pedagógico e da historiografia nas referências bibliográficas ou a evocação dos autores do campo da lingüística nas entrelinhas dos textos voltados especificamente aos professores de História, ao mesmo tempo em que concebe certo tipo de leitor, o constrói durante a leitura do próprio texto.

Nessa perspectiva, a presença de assessores pertencentes à comunidade científica e que desfrutam de prestígio no campo ensino de História, em especial no que se refere à didática da disciplina na educação básica, contribui para estabelecer a autoridade do discurso veiculado nos materiais dirigidos aos professores com as orientações didáticas e expectativas de aprendizagem almejadas. Esses materiais, cerne das políticas de currículo e de escolarização da rede municipal de ensino de São Paulo, no período 2005-2012, evidenciam estratégias discursivas que buscam veicular determinadas representações sobre os fazeres dos professores, configurados em roteiros prévios que fornecem orientações didáticas para ele trabalhar com os diferentes gêneros de textos, selecionar os conteúdos e avaliar a aprendizagem dos alunos.

3.4.2 A História e seu ensino no Referencial de Expectativas de aprendizagem e nas Orientações Curriculares

Em 1998, a historiadora Circe Bittencourt publicou um balanço do conjunto das propostas curriculares da área de História elaboradas por diversos estados e municípios brasileiros no período 1985-1995. De acordo com a autora, tais propostas compunham uma relação de textos dignos de “reflexões atentas em virtude das diferenciações nela contidas, caracterizados pela heterogeneidade quanto aos aspectos constitutivos da disciplina História” (1998, p. 127).

Com base na definição de currículo formal oferecida por Jean Claude Forquin, Ivor Goodson e Antonio Flavio Moreira, a autora analisa o importante acervo constituído pelas orientações curriculares provenientes das esferas oficiais no período, para nele buscar “identificar o alcance de tais propostas no que se refere às mudanças do conhecimento histórico escolar” (op. cit., p. 27).

Bittencourt observa que ao longo do processo de produção e implantação, as propostas curriculares são perpassadas por contradições, pois os sujeitos envolvidos na sua elaboração têm diferentes percepções a respeito do “papel dos professores e alunos na construção do conhecimento escolar da disciplina” (p. 128). Tais contradições se inserem no âmbito das discussões sobre a natureza da História ensinada, em que está em jogo definir o lugar do conhecimento histórico na partitura do currículo escolar.

No período que medeia o estudo de Circe Bittencourt e a elaboração e publicação das “Orientações Curriculares”, na rede municipal de ensino de São Paulo, entre 2005 e 2007, passaram-se quase duas décadas. Nesse período, o currículo e a História escolar sofreram alterações que se propõem modificar substancialmente a fisionomia dos processos de escolarização nas redes de ensino brasileiras, e a própria configuração da disciplina nesse currículo. A começar pela implantação do ensino fundamental de nove anos, iniciada em algumas redes de ensino em 2005, posteriormente disseminada por todo o país a partir de 2010, ampliando em mais um ano a trajetória de escolarização dos alunos, assim como a ênfase no estudo da História do Brasil a partir da diversidade assentada nas matrizes indígena, africana e européia, expressa no parágrafo 4º da LDB 9394/96, normatizada pela Lei 11.645, de 10/03/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Além dessas medidas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs – História), implantados em 1998, passaram a referenciar as propostas curriculares para a disciplina em diversas redes de ensino.

Os documentos mencionados acima expressam uma perspectiva histórica de universalização do direito à educação e oportunidade de acesso aos bens culturais para toda a população brasileira, notadamente dos setores economicamente desfavorecidos. Se a instituição escolar é o lugar por excelência da transmissão da cultura, cabe perguntar, quais conhecimentos melhor representam essas perspectivas e como organizá-los de modo articulado, salvaguardando seus significados? Como articular esses conhecimentos aos temas consagrados pela historiografia? Essas questões, que desde a década de 1980 perpassaram diversas propostas curriculares, foram parcialmente respondidas com os PCNs, por meio da organização do conhecimento histórico em eixos temáticos, pela criação dos temas transversais e pelo diálogo interdisciplinar com as demais disciplinas do currículo.

A opção por organizar os conteúdos em eixos temáticos, uma das principais marcas dos PCNs, também está presente nos documentos curriculares publicados na

gestão Pinotti/Schneider”³⁸, o que evidencia o alinhamento da proposta curricular elaborada nessa gestão aos referidos PCNs. As Orientações Curriculares incorporaram, além das mudanças na configuração do conhecimento histórico escolar proporcionado pela discussão acerca das articulações entre o presente e o passado e a ampliação do conceito de fonte histórica, que já faziam parte do discurso curricular dos PCNs, a preocupação em oferecer ao professor uma orientação sobre os “usos pedagógicos” dos conceitos históricos e a ênfase no desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e escrita, como atribuições da área.

Essa preocupação é expressa principalmente no caderno de “orientação didática de História” (São Paulo, Município: SME/DOT, 2006b), que tem como finalidade levar ao professor sugestões de abordagem dos conteúdos a partir de diferentes gêneros textuais. Já na apresentação, é evidenciada a articulação entre os objetivos específicos do ensino de História e os procedimentos visando à abordagem dos referidos gêneros textuais, visto que o

desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler (op. cit., p. 7).

O esforço em alinhar o ensino de História às competências leitoras e escritoras é traduzido pela apresentação de seqüências didáticas construídas a partir da consideração das necessidades de aprendizagem dos alunos, obtidas por meio de diagnósticos periódicos promovidos pela escola, bem como os resultados obtidos em avaliações externas como a Prova Brasil e a Prova São Paulo. Dessa maneira seria possível identificar em quais esferas discursivas os alunos apresentam maior dificuldade e definir quais áreas do conhecimento teriam melhores condições de implementar o trabalho com elas junto aos alunos.

³⁸ A Secretaria Municipal de Educação publicou dois documentos específicos para História, destinados aos professores da sua rede de ensino: o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II – Caderno de Orientação Didática de História” (2006b) e “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História” (2007).

Outro aspecto relacionado à abordagem histórica por meio de diferentes gêneros textuais, diz respeito à existência de um roteiro prévio indicando diferentes possibilidades de diálogo entre o leitor e os textos sugeridos nos cadernos. A intertextualidade, conceito formulado por Bakhtin, para se referir à multiplicidade de vozes que se encontram presentes no texto, possibilita o diálogo entre o tempo presente, vivido pelo aluno, e recortes do passado, fixado em um texto de época, uma fotografia ou outros tipos de fonte histórica.

As reflexões de Bakhtin remetem à compreensão como processo ativo e criativo em que aquele que compreende participa do diálogo, completando a obra com a criação do seu interlocutor, acrescentando-lhe novos significados. Nos documentos curriculares analisados, os textos também são fontes e, ao mesmo tempo, conteúdos com informações veiculadas por meio de diferentes linguagens e suportes: charges, crônicas, artigos de jornal, gráficos e tabelas, veiculados em livros didáticos ou paradidáticos, na tela do computador. Construir uma narrativa que articule a linguagem, conteúdo e procedimentos para explorar as potencialidades oferecidas pelo texto pressupõe um leitor ativo, que faça a

associação entre os procedimentos de leitura e os conteúdos das aulas de História aponta referências metodológicas de trabalho com documentos. As obras registram, nas diferentes formas que assumem, os contextos das épocas em que foram produzidas, seja no estilo, no vocabulário, na maneira de interpretar acontecimentos, de abordar o tema. Os estilos de texto mudam com as épocas; assim, podem ser estudados os modos como eram lidos em outros contextos, quais informações estavam disponíveis no passado, qual a maneira de pensar ou quais as idéias propagadas no período (op. cit., 1997, p. 24).

Por esse raciocínio, fica pressuposto que a aprendizagem histórica depende das leituras que se faça dos textos, daí a necessidade do professor orientar os alunos sobre os procedimentos de análise, interpretação e compreensão dos textos, de maneira a interagir com eles. Assim, a leitura passa também a ser um conteúdo procedimental, à medida que proporciona a apropriação de informações que contribuem para a formação do pensamento histórico pelos alunos. Nessa perspectiva, “os diferentes textos e obras estudados deixam de ser apenas ilustrações de épocas ou substitutos do real e se transformam, pela mediação do professor, em documentos históricos para serem questionados, confrontados, comparados e contextualizados” (p. 10).

De acordo com as “Orientações Curriculares” (São Paulo, Município: SME/DOT, 2007), o professor é chamado a selecionar os conteúdos e escolher os métodos de análise, de acordo com o que considera adequado à concepção de escola, teorias de ensino e às finalidades do ensino de História. As escolhas do professor implicam na seleção de materiais pedagógicos e das fontes que irão “alimentar” o processo ensino-aprendizagem. É recomendado ao professor, além de explorar diferentes linguagens, utilizar fontes que se referem à História de culturas e sociedades ausentes na maioria dos livros didáticos e guias curriculares, caso das culturas latino-americanas e da História da África, bem como da História regional e local.

Outro aspecto relacionado aos conteúdos, destacado nas Orientações Curriculares (op. cit., 2007), diz respeito à importância do professor adotar uma perspectiva interdisciplinar quando abordá-los no trabalho com os alunos, de modo a possibilitar romper o “paradigma da especialização” (p. 35).

De acordo com Circe Bittencourt,

É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua *disciplina*, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas (op. cit., 2011a, p. 256).

A ordenação dos conteúdos em eixos temáticos é outro pressuposto das Orientações Curriculares. De acordo com o documento, o critério de seleção dos conteúdos nos eixos temáticos é a possibilidade de articular

“problemáticas históricas gerais, com a realidade brasileira e local vivida pelos estudantes no presente, com a especificidade do público escolar a quem se destina, com pressupostos pedagógicos de acordo com a faixa de idade dos alunos, com o nível escolar que irão cursar e o tempo da disciplina na grade.

Na organização e escolha dos conteúdos históricos, o **eixo temático** desdobra-se em temas de relevância social e histórica, dos quais fazem parte as tradições escolares (como a colonização do Brasil, da Revolução Francesa), que pretendem dar conta de estudos de suas complexidades no tempo (ibid., p. 39-40).

A seleção dos conteúdos também é orientada em relação às expectativas de aprendizagem. Eles são distribuídos de acordo com alguns critérios de pertinência, como a

relação entre as especificidades do saber histórico, com sua diversidade de recortes e abrangências, e o que a psicologia cognitiva indica a respeito dos processos de aquisição dos conhecimentos pelos estudantes nessa faixa de idade.

Como indicam as pesquisas de Piaget e Vygotsky, os alunos do Ciclo II começam a amadurecer suas noções em direção a conceitos, sujeitos fatos e idéias, e a pensar relações entre hipóteses, fazendo inferências mentais a partir delas (ibid., p. 64).

O trabalho com eixos temáticos pressupõe a ruptura com a percepção de tempo baseado no quadripartismo histórico, linear e progressivo, identificado com a narrativa cronológica que explica o passado como uma sucessão de acontecimentos submetidos a uma relação da causa e efeito. As Orientações curriculares sugerem problematizar essa noção de tempo por meio da introdução da idéia de duração ao se trabalhar o conhecimento histórico com os alunos. Discutir com o aluno as mudanças e permanências na vida coletiva ou os diferentes ritmos do tempo na vida cotidiana, apresentar exemplos de sociedades que utilizam (ou utilizaram), diferentes formas de organização temporal, permite a ele relacionar essas formas aos contextos sociais que as produziram.

3.4.3 Ensino de História na rede municipal de São Paulo (1982-2012): considerações provisórias na sua retrospectiva histórica

A reforma curricular promovida pela Secretaria Municipal de Educação nos governos Serra/Kassab, inserida no ciclo de políticas realizadas no contexto das reformas do estado do final dos anos 1990, dá ênfase ao discurso voltado à construção de competências e habilidades na resolução de problemas, que guardam resquícios de concepções emprestadas das teorias de administração empresarial; controle do currículo por meio da adoção de mecanismos de avaliação periódica, como a realização de provas padronizadas para os alunos das redes públicas de ensino, entre outros.

Em relação ao currículo de História, no período abarcado por essa pesquisa, é possível observar que as propostas curriculares mantiveram a ênfase em algumas noções e conceitos vinculados à produção historiográfica mais recente, o que permite perceber

a existência de consensos na comunidade de historiadores, quanto ao ensino da disciplina na esfera escolar, independente do grupo político que esteja à frente da gestão da secretaria de educação³⁹.

Deduzo que esses consensos são fortemente influenciados pelo intercâmbio entre os pesquisadores do “ensino de História”, por meio dos encontros e simpósios da área e pela intensa participação da comunidade dos historiadores na formulação das propostas curriculares da rede municipal de ensino. Os eventos, além da missão óbvia de divulgar as pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação do país sobre o tema, também contribuem para consolidar a hegemonia de determinadas concepções de História e de ensino veiculadas nas propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros. Isso ocorre porque autores e co-autores dessas propostas frequentemente lideram grupos temáticos voltados à discussão e socialização das pesquisas relacionadas ao currículo para a disciplina no ensino básico.

Outro aspecto importante das propostas curriculares para o ensino de História da rede municipal, analisadas nesse estudo – com exceção da realizada na gestão Guiomar Namó de Mello – é o fato de que elas têm como ponto comum a organização do ensino por temas ou eixos temáticos, a ênfase na transposição dos procedimentos de pesquisa do âmbito acadêmico para o âmbito escolar, e a preocupação em articular o conhecimento histórico às concepções de ensino e de aprendizagem que as orientam. Assim, as mudanças do ensino de História, do Movimento de Reorientação Curricular para as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem correspondem mais a uma adequação às construções pedagógicas que as fundamentam, que uma ruptura com os conceitos e noções referentes ao conhecimento histórico.

A mudança mais significativa das Orientações Curriculares em relação à estruturação do currículo, diz respeito ao reposicionamento dos conteúdos e às habilidades e competências almejadas para os alunos, relacionadas ao trabalho com gêneros textuais. Nesse sentido, os conhecimentos perfilados nos eixos temáticos estão relacionados aos conceitos, procedimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas importantes para serem desenvolvidas pelos alunos, às quais os conteúdos estão subordinados.

³⁹ Nas propostas curriculares analisadas, conceitos como História temática e História do cotidiano, por exemplo, ganham destaque. Ainda que o significado de tais conceitos varie, de uma proposta para outra, eles estão presentes em todas elas.

Nas Orientações curriculares, o arranjo do currículo enfatiza a interdisciplinaridade sem que isso signifique o enfraquecimento das fronteiras disciplinares. Isso se deve ao fato de que a interdisciplinaridade é proposta a partir de um procedimento comum a todas elas sem que se perca de vista os aspectos específicos a cada disciplina. Assim, o saber disciplinar permanece predominante na estruturação do currículo, ainda que seus autores indiquem a reorganização dos conteúdos e alterações na metodologia e procedimentos de ensino (BITTENCOURT, 2011a, p. 253-290).

Bernstein sublinha que a articulação fundamental entre o conhecimento e a identidade dos campos disciplinares, é construída por fronteiras que estabelecem o domínio de certo conhecimento e conferem às disciplinas o estatuto que as diferenciam em relação aos outros campos do conhecimento. De acordo com os conceitos de classificação e enquadramento, introduzidos pelo autor no campo pedagógico, as fronteiras disciplinares podem variar entre uma classificação ou enquadramento forte ou fraca, de acordo com a maior ou menor permeabilidade da disciplina em relação às outras. Nos termos de Bernstein, a abordagem interdisciplinar pressupõe uma gramática fraca, em que as fronteiras epistemológicas e metodológicas entre as disciplinas escolares são difusas. Nesse contexto, a dificuldade em articular os recortes de conteúdos às problemáticas comuns, o conhecimento superficial do objeto abordado pelo grupo de professores e dos conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento são os principais desafios ao optar por pela interdisciplinaridade.

Young (2010), alerta para os riscos de que um currículo de classificação “fraca” provoque um enfraquecimento da identidade dos professores e dos alunos, bem como dos campos disciplinares, sem a contrapartida do trabalho interdisciplinar aprofundar conceitos e procedimentos. Nesse caso, há um esvaziamento do próprio conteúdo do conhecimento, e por extensão, tanto o professor quanto o aluno, não conseguirão reconhecer-se nesse conhecimento.

Uma breve síntese sobre as propostas curriculares para o ensino de História, analisadas nesse capítulo, permite afirmar que embora não sejam meras transposições dos saberes de referência, elas repercutem as discussões dos campos historiográfico e pedagógico, ambos recontextualizados de acordo com o nível de realização do currículo preconizado por Gimeno Sacristán (2000, p. 105). Essas propostas têm como eixo articulador *conceitos-chaves* provenientes da História e das teorias de ensino-aprendizagem, por meio de processos de descontextualização da sua matriz discursiva

de origem e posterior recontextualização no texto curricular (Bernstein: 2003). Assim, conceitos-chaves como tempo histórico, fonte histórica, construção do conhecimento, etc, são agrupados em eixos de conteúdos ou eixos temáticos, ordenados segundo critérios de inteligibilidade, isto é, possíveis de serem apropriados pela razão, nos pensamentos subjetivos singulares por meio da interlocução entre o leitor e o texto.

No que se refere aos processos de circulação do currículo nos diferentes níveis em que ele se desdobra, a apropriação dos conceitos-chaves se realiza mediante diferentes estratégias de recontextualização, utilizadas de acordo com as características apresentadas pelo interlocutor do texto curricular. O nível do currículo no qual se insere a produção dos manuais didáticos de História é exemplar a esse respeito: a sua produção envolve aspectos diversos que não podem escapar aos editores e autores: Eles precisam estar atentos à discussão dos paradigmas da historiografia e das teorias pedagógicas, além de ter que se expressar em uma linguagem adequada ao perfil do professor e acessível ao aluno, entre outros fatores.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA E O BAIRRO NAS TRAMAS DA HISTÓRIA

4.1 A entrada no campo: Jardim da vitória/Vila dos pequenos

O trabalho de campo, (...) Ele consiste, afinal de contas, em levar a sério migalhas de informações e em tentar compreender de que maneira este detalhe individual, aqueles retalhos de experiências dão acesso a lógicas sociais e simbólicas que são as lógicas do grupo, ou mesmo de conjuntos muito maiores.

Jacques Revel (1998)

Nesse capítulo busco por meio do levantamento e análise do cotidiano escolar, me aproximar do currículo em ação. Os dados buscam ampliar a compreensão a respeito do modo pelo qual traços culturais específicos da escola em que a pesquisa foi desenvolvida interagem com a atuação do professor de História na seleção, distribuição, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos históricos abordados com os alunos.

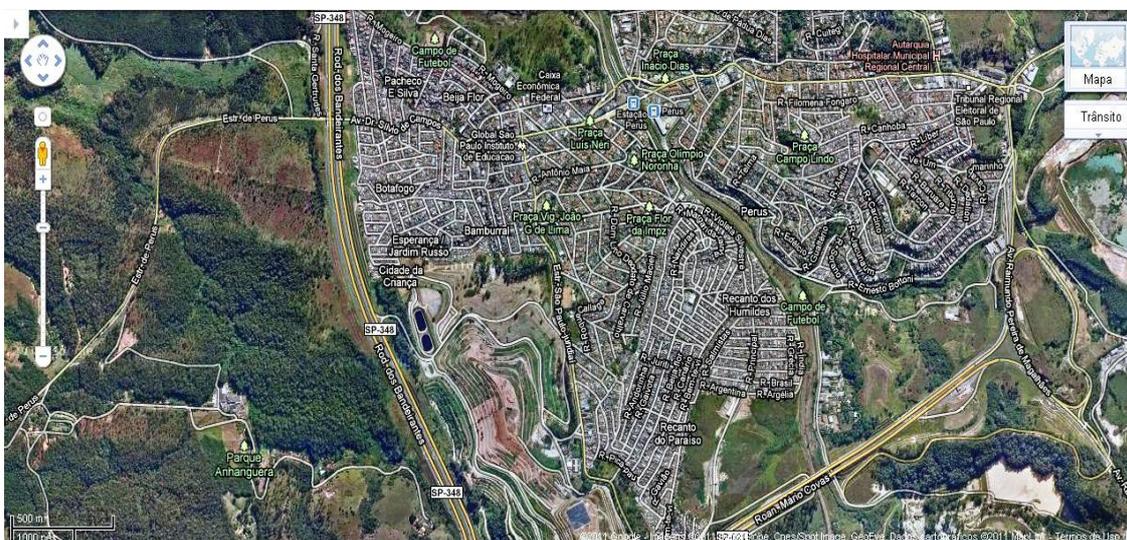
No plano teórico, inspirado em estudos baseados na etnografia (ROCKWELL, 1986, 1995, 2007, 2009; ANDRÉ, 2000, 2002), procurei apreender a dinâmica do trabalho dos professores em relação ao contexto no qual se realiza o acontecer das suas práticas, e também em relação às dimensões sociais e institucionais influentes em seu trabalho, como a organização pedagógico-administrativa das escolas da rede municipal de ensino, jornada de trabalho docente, e grade curricular.

Para desenvolver esse estudo procurei a Diretoria Regional de Educação de Pirituba, a qual me indicou algumas escolas localizadas no Distrito de Perus. A escolha por pesquisar uma escola localizada nesse distrito se deve ao meu empenho em contribuir com uma pesquisa sobre o ensino de História na região onde atuo como educador e por fatores de racionalidade que viabilizem o esforço de pesquisa: a facilidade de acesso à escola e proximidade do meu local de moradia, o que contribui para a redução do tempo despendido com deslocamentos e conseqüente ampliação da minha freqüência à escola.

Entre as escolas apresentadas, interessei-me por pesquisar na EMEF Jardim da Vitória⁴⁰, situada na confluência dos bairros Jardim da vitória/Vila dos pequenos. Também me desafiava o fato de essa escola ter sido instalada em um período recente (2008), o que me permitiria entrar em contato com uma escola com uma cultura ainda não consolidada.

4.1.1 O distrito de Perus e o Jardim da vitória/Vila dos pequenos

Figura 1: Vista aérea do Distrito do Distrito de Perus. Fonte: Google Maps. Acesso em 07/08/2011.



O Distrito de Perus está localizado no extremo noroeste da cidade de São Paulo e tem como limites a cidade de Caieiras (N), Cajamar (O), o Distrito de Pirituba (E) e o bairro de Taipas (NO). Quanto a equipamentos públicos apresenta acentuada carência de equipamentos: de escolas, postos de saúde, bibliotecas e centros esportivos para servir à sua população. Notadamente nas suas áreas periféricas, em que estão enquadrados os bairros objeto desse estudo, o Jardim da Vitória/Vila dos Pequenos, essa dificuldade recrudescer em virtude dessas áreas se caracterizarem pela irregularidade do relevo e pela precariedade das vias de comunicação em direção à área central, onde estão concentrados os equipamentos de saúde, educação, correios, agências bancárias, lojas de eletrodomésticos, etc.

⁴⁰ A decisão em apresentar a escola e os professores pesquisados com denominação fictícia derivou da preocupação em evitar a exposição da unidade de ensino e dos seus integrantes.

Atualmente a população de Perus é estimada em 111.122 habitantes, distribuídos em vinte e nove (29) bairros, sendo que nos últimos 30 anos sua população triplicou. Em relação ao Distrito, a população do Jardim da vitória/Vila dos pequenos perfaz cerca de 1/3 do total, estimados 42.780 habitantes⁴¹.

As referências históricas a Perus datam dos primórdios da colonização portuguesa no planalto de São Paulo de Piratininga. Os historiadores Taunay (1921) e Ellis Junior (1942) mencionam o encontro de ouro nas encostas da Montanha do Jaraguá no final do século XVI pelos Affonso Sardinha (pai e filho) e Antonio Bicudo, dando início ao mito do “Peru do Brasil” em referência a abundância do minério nessa possessão espanhola. Em relação a esse evento eles informam que a mineração no “Peru do Brasil” não atingiu viabilidade econômica devido a pouca quantidade e baixa qualidade do ouro encontrado, o que levou ao abandono dessa atividade no local e ao esquecimento de Perus.

Somente no final do século XVIII a localidade de Perus voltou a adquirir certa importância econômica em função do cultivo de cana-de-açúcar em suas terras. No século XIX, com o ciclo do café e a conseqüente expansão das ferrovias para escoar a produção do produto, foi criada a estação de “os Perus”, da Companhia São Paulo Railway, em torno da qual surgiu o primeiro núcleo populacional estável do futuro distrito.

Um novo ciclo de expansão urbana veio a ocorrer em 1926 com a instalação da Companhia de Brasileira de Cimento Portland na região. A distância entre a fábrica da companhia e a cidade de São Paulo obrigou seus proprietários a providenciar a construção de vilas operárias, “tanto dentro do perímetro das terras da fábrica (Vila Triângulo, Vila Portland) quanto fora Vila Operária, Vila Inácio e Vila Hungareza; esta última por iniciativa dos trabalhadores do setor de sacaria, em sua maioria oriundos da Europa oriental” (Siqueira, 2001, p. 34).

Outro momento de expansão urbana de Perus, tornado Distrito desde 1936 decorreu do processo de metropolização e periferização da cidade de São Paulo a partir dos anos 1950 e intensificou-se nas décadas seguintes. Os novos contingentes populacionais que chegaram ao distrito dispunham de baixo poder aquisitivo e foram atraídos pela disponibilidade de moradia a baixo custo e pela possibilidade de utilizar o transporte ferroviário (também mais barato), nos seus deslocamentos para o trabalho.

⁴¹ Fonte: Suplemento do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 16/07/2011, p. 6. Plano de Bairro do Distrito de Perus. Projeto de Lei nº 00331/2011 – Vereador José Police Neto.

Nas décadas de 1980 e 1990, novos contingentes populacionais estabeleceram-se em áreas remanescentes de antigos sítios e fazendas, ocupados por meio da aquisição de lotes ou pela invasão de algumas dessas áreas. Nesse último caso estão os bairros Jardim da Vitória e Vila dos Pequenos, formados pela invasão de uma antiga gleba remanescente da fazenda Anastácio/Capuava em 1995-96⁴².

4.1.2 Cartografia do campo: Jardim da vitória/Vila dos pequenos⁴³

O bairro é o espaço de uma relação com o outro como ser social, exigindo um tratamento especial. Sair de casa, andar pela rua, é efetuar de tudo um ato cultural, não arbitrário: inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes (os vizinhos, a configuração dos lugares, etc) (Pierre Mayol, 1996, p. 43).

Um trajeto do centro para a periferia do distrito, realizado através de imagens captadas por satélite auxilia a compreender a intrincada cartografia social do distrito de Perus: o centro, formado por um retângulo abrange a estação, a Rua Silvio de Campos, principal via de acesso ao bairro de ônibus ou automóvel, e algumas ruas capilares a esta. Nesses espaços estão distribuídas as agências bancárias, lojas de eletrodomésticos, supermercado, correios e cartório; pela direção oeste da Rua Silvio de Campos chega-se rapidamente à Vila Perus, lugar caracterizado por um plano urbano retangular, pelas ruas largas e arborizadas e residências espaçosas, cujos moradores pertencem às famílias tradicionais do distrito. Por fim chega-se ao Jardim da v/Vila dos pequenos⁴⁴, formado pela ocupação irregular de parcelas do solo por cidadãos que não possuíam

⁴² Vide anexo 1: Entrevista do Sr. Alziro Moraes Vieira, realizada em 10/08/2011.

⁴³ As imagens não mostram todo o território do Distrito de Perus, pois isto demandaria estender o trabalho para além dos objetos dessa pesquisa. O recorte apresentado relaciona-se ao propósito dessa exposição – apresentar ao leitor a complexidade que se oculta por trás das abordagens que homogeneizam a noção de território, e que em última instância levam o Estado a formular políticas públicas cujas finalidades não atingem a população às quais elas são endereçadas.

⁴⁴ A área onde o estudo se desenvolve é formada por três bairros contíguos e sem fronteiras demarcatórias visíveis: O Jardim da vitória, a Vila dos pequenos e o Recanto da posse. Por essa razão, e para melhor operacionalizar o estudo optei por tratar esses bairros como unidade, do ponto de vista sócio-espacial e também adotei como referência o binômio Jardim da vitória/Vila dos pequenos.

condições econômicas para adquirir um lote ou pagar uma prestação junto do sistema habitacional do estado.

Quando se superpõe a essa imagem um mapa do relevo, constataremos o seu importante papel na configuração da cartografia social do Distrito de Perus. Área de relevo montanhoso, o espaço ocupado pela população de melhor poder aquisitivo está próximo aos principais equipamentos públicos, lojas e supermercado. À medida que se afasta do centro em direção ao Jardim da vitória/Vila dos pequenos, a configuração do relevo torna-se mais irregular e os meios de acesso a estes bairros são mais precários. A precariedade do acesso ocorre não somente por causa dos caprichos da natureza, mas se deve sobretudo à maneira pela qual o poder público institucionaliza essa precariedade pela ausência de intervenções que possam minimizar os problemas de infra-estrutura enfrentados pela população do bairro no seu cotidiano⁴⁵.

Essa primeira descrição do Distrito de Perus fornece um quadro que rompe com a idéia do bairro como unidade homogênea. O equacionamento das suas demandas pelo poder público deveria, portanto ser pensado de forma a atender a problemas simultaneamente localizados e articulados à teia que conforma o distrito.

Para Spozati (2000)

as tentativas de pensar a cidade em sua totalidade ficaram aprisionadas em teses polares como as de “centro-periferia” ou na sua variante de “regiões homogêneas”. Sempre alternativas de compreender a totalidade como soma de grandes blocos interpretativos da pretensa homogeneidade e não da unidade de heterogeneidades (p. 9).

A esse problema se soma o parco conhecimento sobre a organização sócio-espacial da cidade por parte dos seus habitantes. A geografia da cidade não é popularizada e até mesmo o poder público frequentemente não dispõe de trabalhos cartográficos e levantamentos atualizados sobre o território paulistano, o que dificulta sobremaneira o planejamento de políticas públicas eficazes para a cidade bem como “repensar as formas de agregação social num tempo de apartação que é cultural, econômico, social e espacial (SPOZATI, op. cit. p. 15)⁴⁶. Dados do censo revelam que

⁴⁵ Na sua origem esses bairros formavam ocupações irregulares – invasões ou loteamentos irregulares, o que foi decisivo para definir o traçado das suas vias e o perfil das moradias. Vide anexo 1.

⁴⁶ A escassa produção de dados que tratem da análise e proponham estratégias articuladas para a questão urbana pelo poder público municipal da cidade de São Paulo é um dos principais entraves para buscar assegurar condições adequadas de vida aos moradores dos bairros populares.

a população de Perus saltou de 46.301 habitantes em 1991⁴⁷ para 111.122 habitantes em 2011. Essa expansão populacional vertiginosa não foi acompanhada pela expansão da infra-estrutura urbana, o que gerou um déficit na oferta de equipamentos públicos. No caso específico do Jardim da vitória/Vila dos pequenos, trata-se de uma área ocupada em duas etapas: de uma primeira ocupação surgiu o Jardim da vitória, e posteriormente a Vila dos pequenos, numa área contígua. Atualmente não é possível demarcar onde um assentamento termina e o outro começa, pois o processo de construção de moradias apagou os limites territoriais de cada assentamento. Até mesmo limites naturais como rios e escarpas foram engolidos pelas construções que se sobrepõem no espaço reduzido, a maioria de alvenaria.

“essas vilas fazem parte de uma antiga gleba que foi ocupada de forma irregular, e que atualmente se apresenta como uma área de grande adensamento populacional (...) e ainda que a área se assente sobre uma colina alongada, que se situa entre dois vales, a leste e a oeste (...) Suas duas encostas se apresentam ocupadas na sua quase totalidade por moradias acrescidas de pequeno comércio e serviços situados de modo disperso (...) sendo uma característica marcante (...) a de ter ruas estreitas com grande declividades a serem vencidas (...) e um grande fluxo de pessoas nas ruas (São Paulo, Suplemento DOC, 16/07/2011, p. 10).

Esse tipo de ocupação e parcelamento do solo tem sua correspondência na topografia social, na qual a qualidade de vida da população do bairro é afetada pela precariedade das condições de vida. As ocupações irregulares geram processos de “guetização” desses espaços e de apartamento social da sua população. Assim, por serem espaços ocupados irregularmente a rede de esgoto não se estende até o bairro, o mesmo acontecendo em diferentes medidas com outros serviços como fornecimento de água, energia elétrica, asfalto, linhas de ônibus, escolas e postos de saúde, entre outros serviços públicos. Subsistindo nessa condição de precariedade, os moradores dos bairros populares elaboram estratégias de sobrevivência e de sociabilidade alternativas: organizam movimentos pela instalação de equipamentos públicos para o bairro, criam entidades associativas e grupos de convívio, unem-se para pavimentar ruas e construir moradias em sistema de mutirão. Alguns mais empreendedores abrem pequenos comércios para atender a demanda local – mercadinhos, lojas de roupas e calçados,

⁴⁷ Fontes: IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo de 1991; Censo de 2010.

postos de venda de gás, e vendas de outros produtos compatíveis com o limitado poder aquisitivo da população⁴⁸.

Segundo Marques & Torres (2005), a segregação espacial, e por extensão, a separação residencial entre ricos e pobres da cidade “traz consigo importantes repercussões para as oportunidades econômicas e sociais dos indivíduos e das famílias residentes nas áreas mais segregadas” (p. 13).

A condição de espaço socialmente segregado também contribui para a construção de representações a respeito do bairro e da sua população. Em uma conversa informal com uma funcionária da escola estudada, ao apresentar os dados referentes a uma pesquisa sócio-econômica que situa a renda da maioria da população adulta do bairro na faixa entre um e dois salários mínimos, sua reação foi atribuir a responsabilidade por essa situação aos próprios moradores. Para essa funcionária, moradora de outro bairro, melhor servido por equipamentos públicos “os moradores desse bairro estavam acomodados à situação e acostumados a esperar que o governo os assistisse em tudo que precisassem”.

O contraponto a essas representações é dado pelo Sr. Moraes⁴⁹, uma das lideranças do bairro e um dos seus moradores mais antigos. Segundo ele, o bairro surgiu em 1996, a partir da invasão de uma extensa área pertencente a uma família tradicional, após o que, foram demarcados os lotes e algumas famílias instalaram-se no que seria o núcleo do bairro. Os primeiros anos dessas famílias na área invadida foram marcados pela ausência quase completa de serviços públicos, entremeados por ações de despejo dos invasores, e negociações que prosseguiram até a consumação de um acordo (1997), pelo qual os invasores, representados pela Associação dos Moradores, indenizavam os antigos proprietários mediante o pagamento dos lotes em prestações mensais. Após essa primeira vitória, os invasores passaram a reivindicar junto a prefeitura a regularização do bairro e instalação de equipamentos públicos para atender a demanda da população.

O depoimento do Sr. Moraes traz à tona a cidade real,

⁴⁸ No Jardim da vitória 39% da população trabalha com registro em carteira; 37% da população total trabalha; as pessoas que trabalham concentram-se na faixa de renda entre um e dois salários mínimos, correspondendo a 42,86%. Na Vila dos pequenos 45,35% da população trabalha com registro em carteira; 35,49% da população total trabalha; as pessoas que trabalham concentram-se na faixa de renda entre um e dois salários mínimos. Fonte: Suplemento D.O.C., 16/07/2011: p. 10.

⁴⁹ Entrevista concedida pelo Sr. Moraes, dia 10/08/2011. Vide Anexo 1.

conformada pela diversidade de padrões de qualidade de vida. Ela é dinâmica, é espaço de encontro, é o “lugar no qual se dá o acontecer solidário”, como afirma Milton Santos. É espaço de encontro e organização seja pela carência seja pela luta contra a predação das condições de vida. A configuração de São Paulo é um conjunto de lugares, de conexões que precisam ser conhecidas na parte e articuladas no todo (SPOZATI, s/data, p. 14).

No Jardim da vitória/Vila dos pequenos, a identidade social da população foi conformada pelo fazer acontecer na luta pela conquista da moradia e pela superação dos problemas estruturais advindos da inoperância do poder público nas franjas da cidade. Portanto, as representações construídas de fora para dentro para analisar o bairro e a sua população – no caso em questão, nem sempre correspondem ao que pensam os seus moradores. Eles contribuem para desconstruir as representações que vêem a periferia como lugar de violência e de marginalidade, evidenciando a, construção de um contradiscurso sobre os pedaços da cidade (...) elaborando novas representações sobre esses pedaços que normalmente estão na opacidade” (SPOSATI, 2001, P. 96).

4.1.3 Origem do Jardim da vitória/Vila dos pequenos

Perus é um Distrito situado no extremo noroeste da cidade de São Paulo, caracterizando-se por ser um bairro dormitório. Encontra-se sob a influência dos bairros da Lapa e Barra Funda, mais próximos das áreas centrais da cidade, aos quais está integrado por meio do transporte ferroviário⁵⁰ e rodoviário, cujas principais vias de acesso são a Rodovia Anhanguera e a Avenida Raimundo Pereira de Magalhães, antiga Estrada São Paulo-Jundiaí. O trem é o principal meio de locomoção da população, sendo que diariamente milhares de pessoas deslocam-se para trabalhar, fazer compras ou até mesmo para utilizar algum serviço público que não é oferecido no bairro ou que tem melhor qualidade em outros locais, caso dos serviços de saúde⁵¹. Apesar de Perus estar distante das áreas centrais da cidade, o acesso a essas áreas pela ferrovia não demora mais que 20 minutos, o que propicia à sua população acesso rápido ao trabalho ou a outros destinos.

⁵⁰ Os trens da CPTM-Companhia Paulista de Trens Metropolitanos operam na linha Barra Funda-Jundiaí, que fazem a ligação entre a cidade de São Paulo e este município, próximo à capital.

⁵¹ Vide Anexo 1: Entrevista com o “Seu Moraes”.

Nas décadas de 1980-90, houve “invasões” de diversas áreas com a formação de diversos bairros populares. Por diferentes estratégias de negociação com os antigos proprietários⁵², os invasores conseguiram permanecer no assentamento e se tornar proprietários dos lotes.

Jardim da vitória e Vila dos pequenos são bairros de Perus cuja origem está situada no contexto dessas invasões, e por essa razão seus nomes de batismo são uma referência a esse processo⁵³. Por um processo de *conurbação ou conurbanização* esses bairros formaram um continuum território-espacial. O deslocamento para o centro de Perus, onde está a estação ferroviária e passa a maioria das linhas de ônibus em direção à Lapa e Barra Funda, dura cerca de quinze minutos a pé. A população residente desses bairros também tem como meios de transporte alternativos os “circulares”, microônibus que percorrem os bairros do Distrito e também bairros e cidades limítrofes como Caieiras e Cajamar.

4.1.4 A área servida pela escola

A EMEF Jardim da vitória está localizada em área um pouco afastada do aglomerado de residências do Jardim da vitória/Vila dos pequenos. Isso ocorreu porque não existiam terrenos disponíveis no interior do bairro e pela opção do poder público de não desapropriar as áreas ocupadas irregularmente. Dessa forma, o prédio escolar foi construído no ano de 2008⁵⁴ em um terreno afastado do bairro. Somente depois da inauguração do prédio escolar a administração municipal providenciou em regime emergencial a infra-estrutura necessária ao seu funcionamento: vias de acesso, rede elétrica e de água e esgoto, etc.

Apesar dos problemas mencionados os moradores do bairro consideram que a implantação da escola representou uma grande conquista, pois a maioria dos seus 1.113 alunos matriculados do 1º ao 8º anos do ensino fundamental estuda na escola sem que

⁵² Idem.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ O prédio antigo da escola estava situado no núcleo do bairro e era uma construção modular. Esta e outras escolas congêneres são denominadas pela imprensa de “escolas de latinha”. A edificação atendia cerca de 400 alunos em condições precárias.

seja preciso se deslocar para outros bairros para estudar como ocorria antes da existência da escola.⁵⁵

A área abordada possui certa homogeneização quanto ao padrão das residências, renda familiar e carência de infraestrutura adequada às necessidades dos seus moradores. Por outro lado, florescem no bairro pequenos estabelecimentos comerciais e residências passam por reformas e ampliação, o que caracteriza um início de diferenciação sócio-econômica entre as famílias⁵⁶.

A esse respeito, Torres et all (2005, p. 10-11) afirmam,

que a estrutura geral da metrópole continua a ser caracterizada pela existência de inúmeros espaços homogêneos, social e espacialmente separados entre si, configurando uma intensa *segregação* entre áreas ricas e pobres. Ao mesmo tempo, entretanto, espaços igualmente pobres por vezes apresentam características muito diferentes entre si no que diz respeito ao acesso a equipamentos públicos ou a características relativas a diferentes intensidades de mazelas urbanas como desemprego e violência.

Por meio dessa caracterização é possível perceber que o aumento da complexidade do espaço urbano e a heterogeneidade da pobreza impossibilita o enquadramento dessas questões em modelos explicativos que não levam em conta as suas características históricas específicas. A existência de *espaços segregados*, territórios que constituem uma dimensão peculiar da situação social em que se encontram os diversos grupos sociais na cidade, em especial os mais pobres, contribui para isolá-los dos circuitos sociais e econômicos mais amplos, reduzindo significativamente as possibilidades de interação e mobilidade social. Na esfera da educação, estudos desenvolvidos por Barros (2001), e César & Soares (2001) acerca dos

⁵⁵ Atualmente, a Secretaria Municipal da Educação, adota o critério de proximidade da escola para o preenchimento das vagas disponíveis. Por essa razão os alunos da escola pesquisada residem na área delimitada para esse estudo.

⁵⁶ Durante minha estada no bairro foi possível perceber a existência de um circuito econômico interno ao bairro, caracterizado por relações econômicas monetizadas (pagamento à vista), e mercado interno baseado na venda de mercadorias de pequeno valor econômico e prestação de serviços: O comércio é constituído por armazéns/bares, lojas de produtos a R\$ 1,99, lojas de roupas, entrega de gás; os serviços são prestados por profissionais da construção civil como pedreiros e eletricitas. Há ainda o dinheiro trazido pelos moradores que trabalham fora do bairro como domésticas, babás, funcionários de lojas e supermercados, por exemplo, e o dinheiro vindo de Programas Assistenciais do governo como a “bolsa família”. Esse circuito de circulação do dinheiro no bairro ajuda a explicar o atual processo de dinamização da economia interna local. É também possível que parte desse processo de circulação não esteja apreendida pelas estatísticas oficiais devido às características peculiares do lugar – será que poderíamos afirmar que a economia do Jardim da Vitória/Vila dos pequenos é uma economia semi-clandestina, à medida que boa parte do comércio não se encontra regularizado por não atender às diretrizes postas pela legislação municipal e estadual quanto ao uso do solo, por exemplo.

determinantes de escolaridade e de desempenho escolar no Brasil, enfatizam que crianças e jovens das áreas metropolitanas que residem e estudam em espaços segregados tendem a ter resultados escolares inferiores aos de alunos de melhor nível socioeconômico e que residem em espaços não segregados⁵⁷.

Dados obtidos nessa pesquisa⁵⁸ indicam que a instalação no bairro representa o final de um processo de migração rural-urbano e urbano-urbano de famílias com pouca tradição de escolarização e baixa escolaridade dos seus membros.

Estudo desenvolvido por Girardi (s/ data) mostra a intensidade do processo migratório no Brasil entre as décadas de 1950 e 2000, no qual destaca o deslocamento de grandes contingentes populacionais das áreas rurais para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades econômicas e educacionais pelos migrantes. No caso de São Paulo, entre as décadas de 1950 a 1980 esses contingentes eram formados em sua maioria por mineiros e nordestinos⁵⁹, que inicialmente se empregaram nas indústrias localizadas nos bairros industriais como o Brás, a Barra Funda e a Lapa ou em centros de produção têxtil como o Bom Retiro. Esses migrantes foram acomodar-se em bairros periféricos, num processo de deslocamento contínuo em busca de estabelecer residência em local de custo compatível com suas possibilidades econômicas. Essa mobilidade no espaço se caracterizou pela busca de melhores condições de existência da população.

As residências do Jardim da Vitória/Vila dos Pequenos não possuem um padrão definido quanto ao tamanho dos lotes e características das edificações; o traçado das ruas também é irregular. A ocupação territorial sem que houvesse qualquer planejamento deixou como seqüelas a inexistência de áreas de lazer, espaços para recreação ou áreas verdes no bairro. A ausência de calçadas na maioria das ruas desfaz a delimitação entre a rua e o casario, pessoas circulam pela denominada “Rua Principal”, desviando-se dos automóveis e microônibus, que por sua vez têm que aguardar a passagem “de um veículo por vez” pela via estreita.

⁵⁷ Nesse mesmo estudo é detectado que crianças e jovens que habitam esses espaços segregados conseguem melhorar seus resultados escolares quando estudam em escolas localizadas em espaços não segregados. No entanto, como a grande maioria dos alunos residentes nos espaços segregados estudam em escolas próximas de seu domicílio, a segregação sócio-espacial (e cultural), tende a ter continuidade de uma geração para outra.

⁵⁸ Vide anexo 1: Entrevista com o Sr. Moraes.

⁵⁹ Ao caminhar pelo bairro ou entrar em algum estabelecimento comercial reparamos que o sotaque predominante entre os presentes é o “nordestino”, o que denuncia a origem dos seus moradores. Segundo o Diretor da EMEF Jardim da Vitória, nos finais de semestre é comum os pais pedirem “dispensa das aulas para os filhos”, a fim de que estes os acompanhem em viagem aos parentes em Minas Gerais ou nordeste. Uma hipótese plausível é de que também deve ocorrer um fluxo populacional inverso: a vinda de “mineiros” e “nordestinos” para a casa dos seus parentes no bairro.

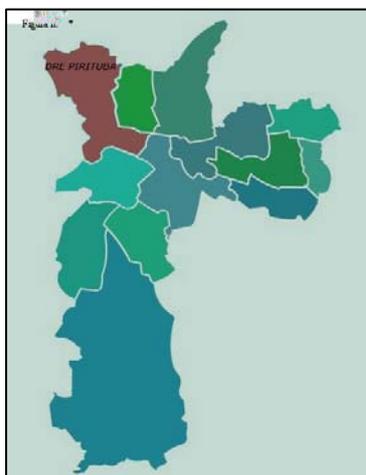
No bairro, as fronteiras entre o público e o privado não aparecem tão demarcadas quanto nos condomínios ou bairros onde o arruamento define o lugar que cada um ocupa na paisagem. Assim o processo de socialização das crianças e jovens no bairro, além das formas tradicionais como o grupo familiar, abrange também redes formadas pelas relações de vizinhança em que mecanismos de solidariedade intracomunitária buscam suprir em parte a carência de equipamentos públicos que promovam experiências de socialização entre essa faixa da população.

Nesse contexto, a escola representa uma instância privilegiada de socialização, atuando em complementaridade ou contraponto ao processo de socialização familiar e de grupos de vizinhança. Em seu interior coexistem traços culturais provenientes de grupos familiares e de vizinhança com baixo capital cultural e de escolarização com as exigências postas pela organização escolar e que se inscrevem na história da própria instituição, cuja principal marca é o processo de aculturação por que passam as crianças e jovens.

4.2 A escola e sua cultura: organização das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo

As escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo estão subordinadas a um órgão central, a Secretaria Municipal de Educação/SME, responsável pela condução da política educacional no município. A capilaridade dessa rede de ensino propicia que as orientações provenientes da SME cheguem até as escolas, embora sujeitas a inúmeras mediações.

Mapa 1: Distritos de São Paulo: no destaque, área abrangida pela DRE Pirituba.



A DRE-Pirituba, à qual a escola está subordinada possui um total de 157 escolas, entre EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e EMEFMs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio), nas quais estão matriculados 84.575 alunos.

A área de abrangência da DRE-Pirituba é heterogênea do ponto de vista socioeconômicos, abrangendo em sua extensão as regiões oeste e noroeste da cidade de São Paulo, em que coexistem condomínios

de alto padrão e bairros com pouca ou nenhuma oferta de serviços públicos básicos para a população, como rede de água e esgoto, escolas, hospitais e postos de saúde. Sendo assim, as escolas sob jurisdição da DRE-Pirituba mantêm marcadas diferenças, cujos fatores determinantes são, entre outros, a localização, condições econômicas dos alunos e da comunidade do entorno, perfil dos seus profissionais, imagem pública (se a população considera o ensino oferecido de boa ou má qualidade), e a relação da escola com a comunidade.

Para iniciar a pesquisa foi necessário entrar em contato com a Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, e posteriormente com a direção da unidade escolar indicada, a EMEF Jardim da vitória, e com os professores de História sujeitos dessa pesquisa, de maneira a obter destes a concordância para desenvolver a pesquisa.

4.2.1 A escola: cenário, sujeitos, dinâmica

A EMEF Jardim da vitória está localizada na periferia da região noroeste da cidade de São Paulo, distando cerca de 800 metros da estação ferroviária, núcleo inicial da ocupação populacional do Distrito, e ainda hoje o principal ponto de referência para os moradores do bairro.

Apesar da proximidade da área central, o contraste entre esta área e o bairro onde a escola está localizada se revela por meio da observação da paisagem, na qual coexistem em espaços próximos diversos tipos de moradias a diferenciar o perfil sócio-econômico dos seus moradores.

Para chegar à escola precisamos percorrer essa via até o seu final, o qual também assinala o limite extremo do bairro, demarcado a sudeste por uma rodovia, a oeste por um aterro sanitário e ao norte por área de proteção ambiental.

A escola é cercada por muros e a entrada dos visitantes, professores e demais funcionários, é feita por um portão que permanece aberto durante o horário do expediente. Para ingressar no prédio escolar é preciso ultrapassar um segundo portão que dá acesso aos espaços interiores da escola - secretaria, salas da direção e coordenação pedagógica, sala dos professores, salas de aulas, sala de informática, sala de leitura, etc., o que evidencia a preocupação dos responsáveis de controlar o acesso ao

estabelecimento, de modo a evitar que pessoas estranhas à rotina de trabalho entrem nas suas dependências. Existe também outro portão que conduz ao estacionamento e às quadras de esportes, utilizado pelos professores e funcionários que chegam de automóvel.

Quanto à escola, sua fachada externa e o estado de conservação dos equipamentos destoam da imagem que relacionamos a uma escola pública de atendimento precário na periferia, pois seu aspecto é o de um local bem conservado. Segundo o seu diretor, os recursos financeiros destinados à escola pelos programas oficiais são utilizados na manutenção do prédio, dos equipamentos utilizados no cotidiano escolar e na aquisição de materiais de suporte para o trabalho dos professores⁶⁰.

Alguns espaços da escola são disponibilizados para a utilização da comunidade escolar e do entorno nos finais de semana. Destes espaços, a quadra de esportes é o mais utilizado – principalmente pelos jovens – que ali desenvolvem atividades esportivas, o que em certa medida supre a carência de opções de lazer no bairro. Nesses espaços também ocorrem atividades previstas no calendário escolar e que, por sua tradição, estão integradas à cultura da escola, caso da Festa Junina e da Mostra Cultural. Esses eventos têm grande prestígio entre a comunidade escolar e do entorno, que se mobiliza para garantir o seu sucesso. Em conversa informal com o diretor da escola, este afirmou que um dos elementos da sua proposta de trabalho “é o de aproximar a comunidade escolar e do entorno à escola, de modo que estes participem mais intensamente do cotidiano escolar”.

Figura 2: Fotomontagem: Apresentação de frevo pelos alunos e grupo de forró do bairro.



⁶⁰ As escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo recebem aportes de verbas através dos seguintes programas: Programa de Transferência de Recursos Financeiros – municipal; Programa Dinheiro Direto na Escola – federal. Informações a respeito desses programas estão disponibilizadas respectivamente em www.prefeitura.sp.gov.br e www.mec.gov.br.

Um “passeio” mais atento pelo espaço interno da escola revela correspondência com o seu exterior. Os equipamentos de apoio ao trabalho pedagógico – equipamentos de informática, acervo de livros didáticos e paradidáticos, permanecem limpos e em bom estado de conservação. O mesmo ocorre com o mobiliário das salas de aula: lousas, carteiras e cadeiras dos alunos, mesa e cadeira do professor. A secretaria possui computadores para a execução de funções administrativas, conectados à internet, mesas e cadeiras para o secretário e seus auxiliares e armários com pastas, nas quais são arquivados os documentos da escola e dos funcionários. As paredes internas – das salas de aula são limpas e as dos corredores e pátio são grafitadas com cópias das produções dos alunos.

4.2.2 A escola e seus sujeitos

Quadro 3: Equipe pedagógico-administrativa da EMEF Jardim da vitória e sua jornada de trabalho.

CARGO/FUNÇÃO/Nº DE SERVIDORES	HORÁRIO DE TRABALHO
DIRETOR	7:00/15:30
ASSISTENTE DE DIRETOR (2)	7:00/15:30; 10:30/19:00
COORDENADOR PEDAGÓGICO (2)	7:00/15:30; 10:30/19:00
AUXILIAR TÉCNICO EDUCACIONAL I (3)	7:00/15:30; 10:30/19:00
AUXILIAR TÉCNICO EDUCACIONAL II (2)	7:00/15:30; 10:30/19:00
SECRETÁRIA (1)	8:00/16:30
AGENTE ESCOLAR (4)	7:00/15:30; 10:30/19:00

Fonte: Acervo de documentação da U.E., ano letivo de 2012.

Em relação aos encarregados do trabalho administrativo, a instituição conta com um diretor efetivo e dois assistentes de diretor, cuja função institucional é a de responder pela escola no âmbito interno e no externo. Assim, no interior da unidade cabe à equipe de direção zelar pela organização administrativa, prestar contas dos gastos feitos com as verbas encaminhadas pelo poder público, e prestar atendimento à comunidade escolar, entre outros. Externamente, a equipe da direção representa a escola nas reuniões e eventos educativos convocados pela DRE/Diretoria Regional de Educação e ou SME/Secretaria Municipal de Educação, servindo de elo entre estes e os diversos segmentos dos educadores que permanecem na escola. Além das funções tipicamente administrativas como as descritas, faz parte das funções institucionalmente atribuídas ao diretor orientar o desenvolvimento pedagógico do cotidiano escola. Todavia, uma das representações sociais manifestas no cotidiano das escolas, é o de considerar o representante do cargo como autoridade administrativa, desvinculada das questões pedagógicas.

Às Coordenadoras Pedagógicas cabe articular o projeto pedagógico da escola aos planejamentos por área-disciplina e ao trabalho cotidiano do professor na sala de aula. Para isso, a legislação prevê a realização de reuniões pedagógicas periódicas e estimula os professores a optar pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), jornada de trabalho pela qual eles precisam cumprir um total 40 horas/aulas semanais, das quais dedicam oito horas-aulas [semanais] para reuniões coletivas de planejamento do trabalho pedagógico.

Durante minha estada na EMEF Jardim da vitória participei como observador de algumas JEIFs, nas quais professores, coordenadores pedagógicos e direção procederam à leitura e discussão de textos de autores vinculados ao campo pedagógico. O trabalho das coordenadoras se estende para a organização de eventos comunitários, atendimento de pais e alunos em situações diversas, orientação aos professores quanto ao trabalho pedagógico, participação em reuniões de formação na DRE e na SME, entre outros. No entanto, o acúmulo de atividades dificulta a esses profissionais focalizar seu trabalho na articulação do projeto pedagógico, a fim de proporcionar aos professores condições para melhor qualificar o ensino por eles ministrado.

Os assistentes de direção se multiplicam em diversas atribuições: Com jornada de 8 (oito) horas-relógio, eles têm que organizar e acompanhar o trabalho dos Auxiliares Técnicos Educacionais (função equivalente à do antigo inspetor de alunos), verificar o livro ponto e assinalar as faltas dos professores e demais servidores, organizar os horários das aulas, verificar o cumprimento das especificações para os serviços da merenda escolar e da segurança – ambos terceirizados pela prefeitura – acompanhar a entrega dos uniformes escolares, atender os pais. São ainda solicitados – pelos professores, ATEs e AEs para cuidar de assuntos referentes à disciplina dos alunos.

Foi possível observar que os assistentes circulam pela escola com bastante desenvoltura, sendo uns dos funcionários mais próximos dos alunos, aos quais tratam com um misto de severidade e carinho. A proximidade com os alunos e o conhecimento do cotidiano escolar faz deles sujeitos de grande importância na tessitura das relações sociais no âmbito da escola. Essa característica legitima a sua autoridade junto à comunidade escolar, particularmente nas relações com ela em diferentes situações: de lazer, de ensino ou disciplinares.

Em depoimento não gravado, um dos assistentes, o Jorge⁶¹ discorreu sobre o seu cotidiano: “Aqui [na EMEF Jardim da vitória] não é fácil, a gente não pára um minuto. Faz horário, cuida da disciplina dos alunos, dá bronca nos alunos mais danadinhos, ajuda nas atividades que a escola organiza. Ainda bem que aqui a maioria colabora”.

Os cargos de ATEs e os AEs se assemelham aos antigos inspetores de alunos, dos quais herdaram a maioria das atribuições. Distribuem-se pelas dependências da escola, auxiliando os professores, coordenação pedagógica e a direção no encaminhamento do cotidiano escolar. Entre outras atribuições, cabe-lhes verificar a entrada e saída dos alunos no início e final do turno de estudo, ajudar a organizar as filas das classes do ciclo I e cuidar dos alunos nos intervalos entre uma aula e outra; no recreio eles auxiliam na distribuição da merenda e permanecem no pátio observando os alunos brincarem para intervir caso haja algum imprevisto. Esses funcionários têm os horários distribuídos de acordo com as necessidades da escola, de modo a cobrir os seus dois turnos de funcionamento.

A Secretaria conta com uma secretária e auxiliares, que, entre outras atribuições, organizam os prontuários dos funcionários, fazem as planilhas de pagamento [dos funcionários] e as enviam para a prefeitura, digitam memorandos dirigidos às autoridades educacionais – DREM/Pirituba e Secretaria Municipal de Educação, e organizam a documentação referente à administração da escola. A jornada de trabalho desses funcionários é de oito horas diárias, de modo a atender a escola nos seus dois turnos.

O acúmulo de funções pelos diversos segmentos de funcionários da escola e o ritmo corrido diário pode induzir o visitante a pensar que a rotina escolar é marcada pela improvisação. Entretanto, quando permanecemos por um período de tempo mais extenso na unidade escolar, verificamos que o seu cotidiano é perpassado por contextos políticos, pedagógicos e administrativos que forjam uma cultura singular no interior dessa unidade, sendo um dos seus traços marcantes, a maneira pela qual esses funcionários se desdobram para que a escola desenvolva as suas atividades sem maiores sobressaltos.

Quanto ao alunado, a maioria é composta por uma população designada pela equipe pedagógica como pertencente às classes populares. O fato é que de acordo com os indicadores de renda familiar e emprego, e acessibilidade a serviços públicos como

⁶¹ Nome fictício.

segurança, educação, saúde, emprego, entre outros, a população do bairro vive em uma situação de alta vulnerabilidade social. No total, a escola possui 1101 alunos matriculados, distribuídos nos dois turnos em que funciona. As classes têm em média 36 alunos, número considerado pela equipe pedagógica e pelos professores como razoável para fazer um bom trabalho.

Entre fevereiro/2012 e novembro/2012, período em que ocorreu a pesquisa de campo a quantidade média de docentes disponíveis na escola esteve entre 50 a 55. Essa variação teve como fatores determinantes o ingresso de professores por concurso durante o ano letivo, afastamento por doença e demissão de docentes contratados por tempo determinado.

A carga horária de cada professor está relacionada à jornada de trabalho docente, regulamentada pela prefeitura através do Estatuto do Magistério Público Municipal. A maioria dos professores da escola é titular nos seus cargos e tem a JEIF como jornada de trabalho, escolha que está relacionada à possibilidade de obter um salário maior sem necessitar ampliar a carga horária com regência de aulas. O professor em JEIF cumpre oito (8) horas-aulas semanais de reuniões com o coletivo escolar e outras sete (7) horas-aulas divididas entre horas-atividades (4), e horas-livres (3).

Quadro 4: Jornadas de trabalho do professor.

COMPOSIÇÃO DA JORNADA	REGÊNCIA	VARIÁVEL	Nº PROFs./JORNADA
Jornada Básica (JB)	18 H/AULA (em regência)	2 H/ATIVIDADE	15
Jornada Básica do Docente (JBD)	25H/AULA	5 H/ATIVIDADE	17
Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	25 H/AULA	7H/ATIVIDADE + 8 H/FORMAÇÃO	22

Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/conae2/lei11434.pdf>. Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993.

A opção por uma das jornadas é realizada no final de cada ano letivo, no período imediatamente anterior à atribuição de aulas/classes aos professores titulares, isto é, os que possuem cargo efetivo na unidade escolar. Há ainda os professores comissionados, cujos cargos estão adstritos às DREs, onde escolhem as aulas/classes. Esses professores escolhem as aulas/classes depois dos titulares, cuja escolha de jornada ocorre na própria escola. Por último, as aulas/classes remanescentes são escolhidas pelos professores contratados, com vínculo empregatício precário. A jornada de trabalho desses professores também é precária, flutuando de acordo com situações administrativas

exteriores ao seu trabalho – substituição do professor titular motivada por licença médica ou afastamento por motivos particulares deste último.

Quadro 5: Situação funcional dos professores/Local de atribuição das aulas/classes.

ORDEM DE ESCOLHA DAS AULAS	CARGO	ESCOLHA DAS AULAS
1. Professor Titular	Na escola	Na escola
2. Professor Comissionado	Na DRE	Na DRE: Classes/Aulas excedentes
3. Professor contratado	Na DRE	Na DRE: Classes/Aulas excedentes

Fonte: Estatuto dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal de São Paulo. Lei 14.660/2007.

Outro aspecto relevante derivado da composição da jornada de trabalho é o fato de que os dois professores de História pesquisados cumprem Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), dedicando 25 horas-aulas da carga horária ao ensino em classes atribuídas e outras quinze divididas em reuniões de planejamento (oito horas) e preparo de atividades (sete horas). Como a maior parte do planejamento das atividades pelo coletivo escolar reúne somente os docentes que têm essa jornada, eles têm melhores condições para participar do processo de construção do projeto pedagógico, assim como dispor de maior tempo para planejar as suas aulas nos anos-ciclos em que trabalham.

4.2.3 A organização do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico

O dia de trabalho na EMEF Jardim da vitória se inicia pela limpeza da escola. As paredes e o piso são limpos todos os dias, o mesmo ocorrendo com as salas de aula e demais espaços da unidade escolar. Para executar essa tarefa, a escola dispõe de uma equipe composta por oito auxiliares de limpeza, contratados por empresa terceirizada pela prefeitura. Esses funcionários, distribuídos em diferentes horários, revezam o trabalho de limpeza, de maneira a manter a limpeza da escola durante todo o seu horário de funcionamento.

Como mencionamos, a escola funciona ininterruptamente, em dois períodos, das 6h30' às 17h00. A manutenção do pátio, corredores, refeitórios e demais ambientes é realizada durante os horários das aulas. Já as salas de aula, logo que termina o primeiro turno e após o segundo turno, para que no dia seguinte a escola esteja limpa. Em geral, os alunos colaboram com a limpeza da escola, depositando o lixo orgânico e inorgânico

em containers destinados a essa finalidade. Essa rotina constitui um dos traços visíveis da cultura escolar aí presente.

Os ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, caso da sala de leitura, sala de informática e sala de apoio e acompanhamento à inclusão funcionam nos dois turnos, de modo a atender a todo o alunado. As duas primeiras têm um professor designado para exercer respectivamente as funções de professor Orientador da Sala de Leitura – POSL e professor Orientador de Informática Educativa – POIE, enquanto a regência da última é da competência de um professor com formação adequada para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. Na escola, o Professor da SAAI – Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão é habilitado para ensinar alunos com deficiência intelectual. Uma característica específica dessa sala é atender os alunos no turno inverso à classe em que estão matriculados. Ainda em relação a estas salas, um aspecto a ser observado é que, de acordo com o proposto no projeto pedagógico da escola, elas devem funcionar articuladas às classes regulares.

Figura 3: Fotomontagem. Ambientes de apoio ao trabalho pedagógico: brinquedoteca (à esquerda), sala de leitura (centro), sala de informática (à direita).



No que diz respeito aos professores de História, estes revelaram não utilizar com regularidade os recursos desses espaços educativos para o ensino da sua disciplina. Uma das professoras, doravante denominada “professora Flora”, reclamou da dificuldade para realizar um trabalho integrado com esses espaços e também da desarticulação dos diferentes componentes curriculares.

Essa informação oferece pistas para aferirmos a força da cultura escolar na disposição do currículo, no qual historicamente predominam o isolamento das disciplinas e a conseqüente desarticulação dos processos de ensino e de avaliação.

Além da sala de leitura e da sala de informática, a escola também conta com um acervo de mapas, jogos e livros didáticos para serem utilizados pelo professor nas suas

atividades com os alunos. Esses materiais ficam disponibilizados nas salas dos professores e da coordenação pedagógica. Como a escola não possui sala própria para a exibição de filmes e documentários, a televisão e o aparelho de DVD foram instalados em um carrinho que é deslocado para as salas de aula, de acordo com a solicitação do professor.

Esses equipamentos são disponibilizados mediante a reserva de data e horário em uma agenda de parede colocada na sala dos professores. Normalmente, o carrinho é levado para a sala de aula pelos auxiliares técnicos ou pelos agentes escolares. Foi possível observar que os professores pesquisados utilizam essa mídia somente como recurso suplementar ao livro didático, aula expositiva e textos escritos no caderno dos alunos.

Ao percorrer os diversos espaços da escola e acompanhar o cotidiano de trabalho dos professores, chama-nos a atenção o fato de que a despeito da recente profusão de diversos equipamentos didáticos na escola – informática, livros paradidáticos, etc., o centro de referência do processo de ensino permanece sendo a sala de aula, pois nesse espaço é que se processa a relação professor-aluno, mediada pelos conteúdos de ensino, aqui entendidos como um conjunto de saberes dispostos no currículo escolar.

Vesentini (s/ data) considera que

a sala de aula tanto configura um dos locais onde nossa prática cotidiana se revela quanto se coloca como um ponto de referência para traduzir o genericamente apresentado sob “história”. Afinal, o que “ensinamos”? Como preenchemos, com conteúdo, essa palavra? Como aparece, em nosso trabalho diário, a relação entre a história e o social que a constitui?

(...) quero lembrar que essa prática se realiza num espaço socialmente determinado. A escola, especificamente a sala de aula, se coloca como esse lugar reservado ao professor para o exercício de uma função num círculo de relações sociais. (s/ data: p. 71).

E prossegue,

O centro do espaço estabelecido como “nosso” é ocupado pela sala de aula e é aí que o professor se relaciona com seus alunos. Essa ligação parece constituir ponto fundamental do processo de ensino, pois exatamente neste ponto o “professor” adquire certo significado e tem justificada sua função (Idem, p. 71).

Espaço privilegiado de atuação do professor, as salas de aula da EMEF Jardim da vitória são limpas e bem cuidadas. Todas dispõem de um ventilador de parede, duas lousas, cadeiras/carteiras para os alunos, mesa/cadeira para os professores, armários, cortinas nas janelas e instalações elétricas para uso de aparelho de som ou vídeo/televisão. Ponto cego do discurso pedagógico, esse território ainda pouco explorado é onde se dá “o processo de interação no qual entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais, etc.” (André: 2002, p. 43), e no qual nos aventuraremos na tentativa de entender o currículo em ação mediante a análise das práticas dos professores pesquisados, articuladas relação ao currículo oficial, eixo desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

A INVESTIGAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Esse capítulo tem como questão básica discutir o papel do professor na constituição do currículo real. Para isto, procedemos ao levantamento e análise das práticas dos professores de História desenvolvidas no espaço escolar, com especial atenção à sala de aula, lócus privilegiado do processo ensino-aprendizagem.

Que referências de currículo e de ensino norteiam os processos de seleção dos conteúdos e organização do ensino pelos professores? Quais são os conceitos da ciência de referência e do campo pedagógico que comparecem na configuração do currículo real?

Além da proposta curricular atualmente vigente (2007) e de outras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os processos de seleção e organização didática dos conteúdos pelos professores se referenciam no livro didático, na formação acadêmica recebida e na experiência adquirida ao longo da trajetória na docência. Tais processos também são configurados por traços culturais pertinentes à cultura escolar, em que sobressaem os procedimentos que visam à organização do alunado para as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

5.1 As práticas dos professores: a etnografia como interpretação da cultura

fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido “de construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Essa citação foi extraída do texto de uma das Conferências proferidas por Geertz, sugestivamente denominada “ESTAR LÁ: a antropologia e o cenário da escrita”⁶² nos remete ao problema de *que* o fazer etnográfico pressupõe a leitura da cultura como sistemas de signos interpretáveis num determinado contexto, no qual o etnógrafo

⁶² No prefácio de “Obra e vidas: o antropólogo como autor”, Geertz informa que os quatro primeiros capítulos dessa obra “foram apresentados, sob forma um pouco diferente, nas Conferências do Harry Camp Memorial, na Universidade de Stanford”.

diferencia entre os diversos significados atribuídos a um fato aquilo que é realmente significativo nesse fato, e que propicia a “*descrição densa*”.

Em uma descrição “densa”, além das técnicas e procedimentos próprios da antropologia, o pesquisador também precisa desenvolver certo tipo de esforço intelectual que lhe permita interpretar, em meio ao fluxo do discurso social que deve ser fixado numa “coleção” de dados, a cadeia de significados subjacente ao observado.

Entretanto, diferente do etnólogo que se dirige a uma realidade social desconhecida, de onde recolhe os dados que, interpretados, irão constituir seu relato sobre os “Argonautas do Pacífico”, o pesquisador da educação se depara com um ambiente e situações – a escola, a sala de aula e os processos interativos que se desenvolvem entre o professor e seus alunos – que lhe são familiares.

Nesse sentido, o aprendizado do pesquisador da educação que “já esteve do outro lado”, precede o convívio com os sujeitos da pesquisa. Ele resulta de um processo que se inicia na sua formação acadêmica – que lhe permite conhecer os meandros da sua disciplina – e que tem continuidade na sua trajetória como docente. Por conseguinte, as referências prévias com que ele vai a campo constituem um acervo formado pelas experiências e práticas que vivenciou ao longo da sua trajetória de constituição como docente, e que permanecem “estocadas” em sua memória, à qual recorre quando procede à decodificação e interpretação dos registros colhidos no trabalho de campo.

Entretanto, as informações contidas nas experiências e práticas colhidas no campo são insuficientes para estabelecer uma compreensão sobre o currículo em ação na escola e na sala de aula, e nele, das referências de currículo dos professores. É preciso também articular os traços constitutivos dessas práticas com os “produtos” que servem de referencial para elas. Esses produtos – como, por exemplo, o livro didático e os textos avulsos conformam um conjunto de conhecimentos e de práticas, forjado por meio de um contínuo processo de seleção do que deve ser ensinado na escola que remete ao currículo prescrito e ao currículo apresentado aos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

O ciclo de textos e discursos curriculares produzidos nas instâncias que definem as políticas curriculares tem como principal finalidade orientar as práticas desenvolvidas pelos professores no contexto escolar. Entretanto, a apropriação desses discursos pelos professores implica processos de descontextualização-recontextualização do texto curricular, resultando na produção de novos sentidos, mais de acordo com as finalidades educativas propostas pelos professores.

Nessa perspectiva, a atenção especial ao desenvolvimento do currículo no espaço

escolar permite compreender as articulações entre o currículo veiculado pelo Estado, por meio do texto curricular, do livro didático e de outros materiais instrucionais, com o currículo modelado pelo professor, mediante processos de seleção desses materiais e a incorporação de outros materiais produzidos por ele. Esse processo se desdobra nas práticas desenvolvidas na sala de aula, quando são acionados esquemas objetivos e subjetivos a fim de encaminhar a aprendizagem do conteúdo proposto, bem como a avaliação dessa aprendizagem.

Para Bernstein (1996), o uso do conceito de “texto” se apresenta “tanto num sentido literal quanto num sentido ampliado. Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (p. 243).

Em relação às práticas do professor, essas representações fornecem indícios para a compreensão das concepções de História e de educação que lhes dão suporte, bem como permitem focalizar os processos pelos quais eles se apropriam e recontextualizam os saberes e práticas que circulam no meio educacional.

Nos termos de Bernstein, essas práticas são textos que constituem o currículo na escola e na sala de aula. Elas formam uma espécie de gramática escolar em que se entrecruzam elementos provenientes dos sistemas educativos e das organizações escolares em que estão inseridos e saberes oriundos da formação acadêmica e experiência profissional, entre outros. Os professores desenvolvem a prática “em contextos reais, carregada de intenções e interpretações subjetivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 79).

Neste estudo, tomamos emprestada a acepção de “texto” proposta por Bernstein em relação aos registros das situações observadas durante a pesquisa de campo, bem como das entrevistas realizadas com os professores. Eles constituem um texto dado a ser decodificado, de maneira a permitir compreender a teia de significados subjacentes às práticas dos professores.

Matéria prima da investigação neste capítulo, o levantamento e análise das práticas dos professores de História busca focalizar alguns aspectos, particularmente aqueles enraizados nos seus fazeres cotidianos, e que configuram o currículo no espaço escolar.

5.2 Quem são os professores

A professora Flora exerce o magistério desde 2001, quando passou a lecionar História em uma escola da rede particular de ensino localizada na periferia da cidade, situação em que permaneceu até 2004. Foi admitida como professora na rede estadual de ensino de São Paulo em 2002, e em 2003, passou a também lecionar na rede municipal de ensino de São Paulo, tendo percorrido diversas escolas da região até chegar à EMEF Jardim da Vitória, em 2010.

A trajetória profissional da professora Yasmin se iniciou logo após sua formação no CEFAM, curso equivalente ao ensino médio, lecionando para crianças do 1º ao 4º anos do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino em 1989. Em 2005 passou a também dar aulas de História na rede municipal de ensino, tendo se removido para a EMEF Jardim da Vitória em 2009.

A professora Rosa exerce o magistério desde 2008. As professoras Flora e Yasmin são efetivas nas redes estadual e municipal, enquanto a professora Rosa, além de lecionar na rede estadual também é contratada por tempo determinado (até o final do ano letivo), na rede municipal. Sendo assim, sua trajetória profissional é marcada pela itinerância e rotatividade por diversas escolas estaduais e municipais da região, situação que afeta número significativo de profissionais da educação municipal.

Como as professoras e suas respectivas turmas estavam no 2º período, os dados coletados durante as observações e análises sobre a cultura da escola e as suas práticas concentraram-se nesse horário. Por conseguinte, os resultados deste estudo não comportam generalizações para os outros períodos de funcionamento da escola, tendo em vista minha permanência na escola no 2º turno, exceto por ocasião dos eventos abertos à comunidade e reuniões que participei na condição de observador.

Um fato relevante é que, apesar de revestido da condição de pesquisador, foi possível, no decurso da investigação, estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados, o que facilitou minha inserção no contexto escolar e maior interação com esses profissionais. Um exemplo dos resultados dessa proximidade, ainda que mediada pela postura de distanciamento crítico exigida do pesquisador, foram os diálogos que mantivemos durante o intervalo, em que se manifestavam sobre as suas expectativas profissionais e também faziam preciosos comentários a respeito das aulas, estendendo-se em explicações espontâneas sobre a organização do ensino: estratégias de

abordagem, conteúdos, avaliação, bem como os ritmos de aprendizagem, aspectos cognitivos e sociais relacionados a alguns alunos, entre outros.

Somados aos depoimentos gravados e aos questionários com as entrevistas, as informações colhidas no campo permitiram uma melhor compreensão a respeito dos processos pelos quais os professores nas suas práticas cotidianas desenvolvem o currículo com os seus alunos.

5.3 O currículo em ação: práticas docentes e reconstrução histórica

Nessa seção procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada durante o período fevereiro-dezembro de 2012, na EMEF Jardim da Vitória, que buscou focalizar o currículo em ação mediante a focalização das práticas dos professores de História.

O foco nas práticas teve como objetivo levantar dados que permitissem responder à questão central desse estudo: levantar e analisar as referências de currículo e de ensino que estão presentes nas práticas desenvolvidas pelos professores de História no cotidiano escolar, em especial no ensino da disciplina no espaço da sala de aula.

Saber quais são as referências de currículo e de ensino que o professor lança mão nas suas aulas permite verificar em que medida as propostas e documentos curriculares elaborados pela rede municipal de ensino de São Paulo e outras redes conversam com o trabalho dos professores.

Nesse contexto, além das propostas e documentos já referidos, é fundamental prestar atenção aos “discursos” veiculados nos materiais didáticos disponibilizados pelo Estado aos professores – particularmente o livro didático, devido à importância que essa “ferramenta” de ensino assume no processo ensino-aprendizagem – bem como em aspectos relacionados à formação e trajetória profissional dos docentes que possam fornecer indícios sobre o sentido das suas práticas.

As propostas e documentos curriculares analisados têm como eixo articulador conceitos-chaves provenientes da História e das teorias de ensino-aprendizagem. Assim, conceitos-chaves como tempo histórico, fonte histórica, construção do conhecimento,

etc, são agrupados em eixos de conteúdos ou eixos temáticos, ordenados segundo critérios de inteligibilidade, isto é, passíveis de serem apropriados pela razão nos pensamentos subjetivos singulares por meio da interlocução entre o leitor e o texto.

Essa estratégia de ordenação do discurso histórico também se repete no processo de produção dos manuais didáticos de História: ela envolve aspectos diversos que não podem escapar aos editores e autores: Eles precisam estar atentos à discussão dos paradigmas da historiografia, das teorias pedagógicas, e expressar uma linguagem adequada ao perfil do professor e acessível ao aluno, entre outros fatores. A operação levada a efeito pelos editores e autores, equivale à produção de um texto que, se não é original quanto àquilo que propõe como conhecimento, tem o condão de produzir significados diferentes daqueles presentes no texto original porque é compartilhado por sujeitos portadores de experiências singulares.

No contexto escolar, a reconstrução do discurso histórico no planejamento, e posteriormente, nas práticas que se desenvolvem no espaço da sala de aula, põe diante dos professores de História a questão de definir critérios de seleção e transmissão do conhecimento histórico, assim como a avaliação da aprendizagem desse conhecimento. Que conceitos históricos são utilizados como fio condutor para as unidades de conteúdo e quais os tipos de fonte tomados como adequados para a sua exposição? Que metodologia de ensino se supõe mais propícia aos processos ensino-aprendizagem? Que modalidades de avaliação são utilizadas? Elas se relacionam a que objetivos de ensino?

Essas são algumas das questões que embora muitas vezes não estejam explicitadas no plano escolar ou na aula propriamente dita, perpassam as diferentes dimensões das práticas docentes, particularmente aquelas relacionadas à trajetória do currículo na escola e na sala de aula, instâncias de decisão em que o professor é a principal referência sobre os processos de ensino.

Em busca de responder a essas questões, em que estão subjacentes a problemática da formação docente no âmbito acadêmico e na constituição dos saberes advindo da experiência no exercício profissional, bem como elementos culturais intra e extraescolares intervenientes no processo de ensino, lanço mão do conceito de *recontextualização* no âmbito da *reprodução* do dispositivo pedagógico no espaço escolar (BERNSTEIN, 1996; 1998).

Baseado nos estudos desse autor, Mainardes (2010) afirma que:

O dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (p. 254), através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

A recontextualização do discurso pedagógico no espaço escolar se concretiza por meio dos processos de seleção e transmissão do conteúdo escolar, bem como pelas práticas de avaliação que tornaria possível conhecer “a forma de transmissão e o conteúdo a ser transmitido, e também a distribuição desses conteúdos entre os diferentes grupos de alunos” (LEITE, 2007, p. 35), de modo a viabilizar a reprodução educacional.

Aceitando, nos termos colocados por Bernstein, que os conhecimentos transmitidos na escola se baseiam em princípios distributivos que se repartem de forma desigual, de acordo com variáveis como grupo social e possibilidade de acesso, proponho verificar em que medida o professor ao desenvolver o currículo consegue, nos limites da sua intervenção pedagógica, recontextualizar o conhecimento histórico de modo a favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

5.3.1 A reconstrução histórica: oralidade e comunicação pedagógica nos processos de escolarização

Uma estratégia recorrente nos processos de didatização do conhecimento histórico pelo docente é a utilização da *oralidade* como elemento mediador do processo ensino-

aprendizagem. Na maioria das aulas observadas, o professor estabeleceu o seguinte roteiro: dirige-se à classe e explica oralmente como vai ser a atividade do dia, complementando a informação com um roteiro prévio na lousa. Somente após isso inicia a realização da atividade proposta: leitura do texto, resolução de exercícios, produção de texto, etc.

A percepção do professor a respeito da necessidade de contextualizar o ensino aos aspectos específicos do alunado, como faixa etária e nível de escolaridade, norteia os procedimentos utilizados pelo professor. Como bem observou Chervel (1990), ao fazer a análise da História das disciplinas escolares, os conteúdos explícitos de uma disciplina formam um corpus de conhecimentos estáveis a serem ensinados por meio de um modo direto de transmiti-los.

Dessa maneira:

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares da aprendizagem, as da família ou da escola (p. 202).

Ao pesquisar sobre o ensino de História e as metodologias de ensino aplicadas à disciplina, Cainelli (2009), observou que a escolha pelos professores da exposição oral sobre o tema abordado decorre de representações que ele tem sobre o ensino e sobre a disciplina, segundo as quais é preciso estabelecer uma linha prévia de raciocínio sobre o tema, que indique os principais aspectos do conteúdo a ser estudado pelos alunos. Essa forma de ensinar decorre da idéia de que é preciso informar o aluno sobre o conteúdo histórico para que depois ele tenha condições de emitir opiniões sobre o tema.

A autora afirma que a opção pela exposição oral decorre da percepção de que “o ensino de História se materializa na representação do fato histórico que, por sua vez, é materializado no texto histórico” (p. 177). Assim, ao preparar as suas aulas os professores seguem essa regra, materializando o ensino através do acontecimento histórico representado pelo contexto (contextualização do acontecimento/fato), desenvolvimento do processo, espaço (onde aconteceu) e temporalidade (quando

aconteceu). Apesar de conscientes de que as formas de conceber o tempo têm sua historicidade, os professores trabalham essa noção com os alunos como algo natural; não há discussão sobre este tipo de organização temporal, tampouco são apresentadas discussões sobre eventos relacionados como marcadores de rupturas.

A forma de organizar a aula por meio da exposição oral permanece cristalizada no espaço escolar. Mesmo que apresente algumas variações, o ensino da disciplina pelas professoras pesquisadas revelou que o roteiro das aulas corresponde a um script que se inicia com a exposição da matéria (em algumas ocasiões com um esquema na lousa) ou leitura do texto (do livro didático, de um paradidático ou de algum texto avulso), exercícios, avaliação (escrita, oral, em grupo, etc), e continua com a realização da atividade pelos alunos.

A oralidade ultrapassa a função de eixo discursivo em torno do qual o professor organiza o processo ensino-aprendizagem de maneira a levar os alunos a compreenderem os conteúdos e as atividades propostas, constituindo um estágio prévio ou simultâneo à reconstrução do conhecimento. Além dessa função primária, atua como elemento constitutivo da comunicação pedagógica, condutora de um discurso pedagógico dominante, no sentido atribuído por Bernstein (op. Cit., 1996).

De acordo com esse autor a comunicação pedagógica veicula um “texto” que permeia o processo educativo e se expressa tanto nas esferas mais amplas do sistema educativo como na do currículo dominante e na prática pedagógica dominante, bem como em qualquer representação pedagógica escrita: falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura e vestimenta. Assim, na forma como o texto foi composto, as regras de construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança condicionam os sentidos que ele adquire, de acordo com o contexto recontextualizador, isto é, de um espaço social para outro.

Para Magda Soares (2006), a expressão *escolarização* é uma via de mão dupla, que constitui e é constituída pelo currículo. Refere-se tanto à escolarização de conhecimentos, práticas sociais e comportamentos quanto aos artefatos culturais relacionados à aprendizagem escolar. A acepção de escolarização defendida por essa autora permite abordar dialeticamente os termos currículo e escolarização, e por extensão, a relação entre a comunicação pedagógica e os objetos que o professor utiliza como suporte para ensinar os conteúdos.

Nessa perspectiva, o livro didático, textos avulsos e demais materiais utilizados pelo professor nas suas aulas precisam ser “lidos” pelo pesquisador não como simples objetos voltados à instrução dos alunos, mas, essencialmente, como artefatos culturais que assim como as pessoas, são *escolarizados*, de modo a atender às finalidades precípuas da educação escolar. Em outras palavras, tanto os sujeitos quanto os objetos que configuram as práticas escolares são historicamente produzidos pelas estruturas do mundo social, portanto, sofrem determinações políticas, sociais e discursivos.

A oralidade como forma de comunicação pedagógica é um traço distintivo da cultura escolar, mas o reconhecimento da sua importância nos processos de transmissão do conhecimento é anterior ao advento da escola moderna. Recuperada como elemento discursivo utilizado pelo professor para roteirizar a aula, a oralidade se inscreve no âmbito das “tradições inventadas” (HOBBSAWN, 1997), que governam a prática do ensino e da aprendizagem. Ao articular essa forma de comunicação pedagógica aos artefatos culturais grafados que dão suporte ao processo de ensino, como o livro didático e textos avulsos, professor e aluno constroem sentidos sobre as suas práticas e sobre o problema ou o tema abordado na aula para além das prescrições curriculares.

5.3.2 Competências leitora e escritora: a escrita da História e o ensino de História

De acordo com Vinão Frago (1993, p. 72), a discussão a respeito do papel da leitura e da escrita precisa ser contextualizada em relação às formas de organização do conhecimento em diferentes tempos e espaços.

Para esse autor, os processos de comunicação, da linguagem e do pensamento são inseparáveis dos processos históricos que marcam as mudanças nas tecnologias da comunicação. Ele dá como exemplo, a generalização da escrita, na Europa ocidental, a partir da Idade Média com o trabalho dos “copistas”, e no Renascimento com a tipografia, que, ao permitir a produção de textos escritos em larga escala, fez com que a escrita assumisse um papel fundamental nos processos de comunicação, isto é, no modo como os indivíduos e grupos sociais operam e organizam o discurso.

A primazia da escrita também tornou possível ao ser humano experimentar novas formas de percepção do tempo (calendário, notações), e espaço (representações cartográficas, redução de escala), bem como das representações de si próprio. Para isso, foi necessário “inventar” estratégias cognitivas que pudessem expressar essas novas configurações sócio-culturais.

A propriedade da escrita é que,

enquanto tecnologia da comunicação, facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação ou ordenação espacial – simbólica, portanto – sobre a superfície virgem da tabuinha, papiro, pergaminho ou papel, de objetos, pessoas, acontecimentos, conceitos ou idéias e a revisão posterior do lido ou escrito. Sua existência tornou possível a descontextualizar o conhecimento de sua matriz original, a exegese ou interpretação adaptativa do texto canonizado e a subjetividade e introspecção - o diário ou a carta pessoal (op. cit., p. 23).

A descontextualização propiciada pela escrita pressupõe a separação entre o narrador e aquilo que é narrado, entre o contexto de produção e a narrativa fixada no texto, de maneira a apagar aspectos fundamentais do discurso oral: gestos, olhares, entonações vocais, reações provocadas no interlocutor. Esse distanciamento tornou possível preservar a memória em registros e arquivos, e com isto, estabelecer uma narrativa sobre um fato, um acontecimento.

Michel de Certeau (2010) mostra como a articulação entre o real e o discurso está na origem da escrita da História do ocidente moderno:

Na sua forma elementar, escrever é construir uma frase percorrendo um lugar supostamente em branco, a página. Mas a atividade que re-começa a partir de um tempo novo separado dos antigos, e que se encarrega da construção de uma razão neste presente, não é ela a historiografia? Há quatro séculos, no ocidente, me parece que “fazer a história” remete à escrita (p. 17).

No sentido atribuído por Certeau, a História é uma operação sobre o discurso, que se efetiva por meio da narrativa escrita. É por meio da narração descontextualizante que o historiador realiza as operações próprias do seu metier como classificar as fontes e

hierarquizar as temáticas a serem abordadas, a fim de elaborar um discurso que recontextualize o passado “no” presente.

O pressuposto de que a História se efetiva como narrativa que estabelece um determinado sentido sobre o passado, implica reconhecer que o seu ensino na esfera escolar requer algumas condições prévias: a primeira delas é de que o professor oriente os seus alunos a realizar procedimentos que guardam similaridade com os do historiador, particularmente no que se refere à construção dos sentidos da narrativa histórica; a segunda condição é que os alunos possuam um grau de proficiência da leitura e da escrita considerado compatível com o “estágio cognitivo” equivalente ao ano/série em que estuda.

Ocorre que nem sempre o aluno – no caso em questão as crianças e adolescentes matriculados na escola pública – possuem uma proficiência leitora e escritora compatível com o ano de escolaridade em que se encontram matriculados, conforme demonstram os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP – órgão governamental responsável pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB.

De acordo com o descrito no portal do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Das avaliações promovidas pelo SAEB, a que mais impacta o ensino fundamental é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Também denominada de “Prova Brasil”, trata-se de uma avaliação censitária realizada a cada dois anos envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Na Prova Brasil, a proficiência leitora e escritora dos alunos em Língua Portuguesa é medida por meio de uma gradação em dez níveis, sendo que a gradação maior corresponde a maior nível de proficiência.

Na tabela que segue, apresentamos quadro com a relação entre os níveis de proficiência leitora/competências previstas para os alunos em determinado ano/ciclo de escolaridade.

Quadro 6: Tabela baseada nos indicadores do INEP/SAEB, referentes aos indicadores de competência leitora do ANRESC. Fonte: BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar, p. 448-449.

Pontuação e competências dos níveis 0 a 6 do 5º ao 9º ano	
Competências	5º e 9º anos
Nível 0 Abaixo de 125 pontos	Não demonstram competências elementares.
Nível 1 125 a 150 pontos	<ul style="list-style-type: none"> - localizar informações explícitas em textos; - Identificar o tema de um texto; - Localizar elementos da narrativa como o personagem principal; - Estabelecer relação entre partes do texto.
Nível 2 150 a 175 pontos	Competências anteriores e: <ul style="list-style-type: none"> - interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; - identificar o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 175 a 200 pontos	Competências dos níveis 1 e 2.
Nível 4 200 a 225 pontos	Competências anteriores e: <ul style="list-style-type: none"> - selecionar informações implícitas; - inferir a informação que provoca efeito de humor no texto; - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; - estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
Nível 5 225 a 250 pontos	Competências anteriores e: <ul style="list-style-type: none"> - identificar o efeito de sentido provocado pela pontuação; - distinguir um fato de opinião relativa ao fato; - identificar a relação lógico-discursiva marcada por elementos coesivos. - localizar a informação principal do texto (9º ano, apenas); - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (9º ano, apenas).
Nível 6 250 e 275 pontos	Competências anteriores e: <ul style="list-style-type: none"> - comparar textos que tratam do mesmo tema; - reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos (9º ano).

Em tese, por conter uma base de dados que abrange todo o território nacional, a posição dos alunos da escola em relação ao total do estado de São Paulo e à rede municipal os dados da Prova Brasil podem subsidiar a adoção de políticas públicas que busquem amparar os alunos que ostentam os menores índices de proficiência leitora e escritora.

A tabela que segue apresenta a posição da EMEF Jardim da vitória quanto a proficiência leitora dos alunos em Língua Portuguesa. Os dados que subsidiaram essa tabela se referem aos resultados dos alunos na Prova Brasil, realizada nos anos de 2007, 2009 e 2011.

Quadro 7: Comparativo de proficiência média das redes estadual, municipal e EMEF Jardim da vitória, em leitura na Prova Brasil .

Proficiência média dos alunos em leitura na Prova Brasil – 4º ano em relação aos indicadores do INEP/SAEB			
Ano	Base de dados / Estado de São Paulo (todas as escolas)	Base de dados / Escolas da rede municipal	Base de dados / EMEF Jardim da vitória
2007	173,95	168,61	132,26
2009	190,73	177,76	176,76
2011	191,6	181,6	181,2

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 16 set. 2013.

Esses dados apontam que a maioria dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo apresenta um nível de proficiência considerado abaixo do mínimo esperado para o ano/ciclo em que estudam, para o que contribui o fato de que há grande percentual deles que pertence a famílias situadas nos estratos sociais e econômicos inferiores. No que se refere aos alunos da EMEF Jardim da vitória, a localização do bairro, que de acordo com a classificação de Marques e Torres (2005), constitui um “espaço residencial segregado”, dificulta o acesso dos alunos a bens culturais públicos como bibliotecas, teatros e exposições, de modo a agravar a situação de privação cultural vivenciada por eles. Nesse contexto, a escola representa a principal – e quase única – instituição provedora de oportunidades educacionais e culturais para os alunos.

O posicionamento dos alunos da EMEF Jardim da vitória nas escalas de proficiência leitora mostra que o desempenho da maioria deles está situado abaixo da média considerada apropriada para o 4º ano do ciclo I, apesar da lenta progressão verificada no período 2007-2009.

Se considerarmos que os alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, avaliados na Prova Brasil, apresentaram desempenho abaixo da média nacional e estadual, a situação fica mais grave ainda quando analisamos os dados referentes à proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da EMEF Jardim da vitória, na “Prova São Paulo”, instrumento de avaliação aplicado exclusivamente aos alunos da rede municipal de ensino para medir a sua proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova São Paulo tem caráter censitário e os resultados, assim como a Prova Brasil, foram expressos na escala SAEB/MEC.

Como ocorre na Prova Brasil, a EMEF Jardim da vitória também se encontra em um nível de proficiência leitora abaixo da média prevista para as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo na Prova São Paulo, conforme pode ser verificado na tabela abaixo com os resultados de 2007 a 2011.

Quadro 8: Comparativo de proficiência média em leitura dos alunos da rede municipal e EMEF Jardim da Vitória.

Proficiência média dos alunos em leitura na Prova São Paulo – 4º ano na EMEF Jardim da vitória⁶³		
Ano	Média das escolas da RME/SP	Média/EMEF Jardim da vitória
2007	—	138,8
2008	175,00	168,00
2009	—	—
2010	138,00	133,00
2011	180,00	161,00

Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br Acesso em 16 set. 2013.

Os níveis de proficiência apurados pela Prova Brasil e pela Prova São Paulo, no período abrangido por esse estudo mostram que os alunos da EMEF Jardim da vitória apresentam níveis de proficiência em leitura abaixo do esperado nessa etapa de escolarização.

Se considerarmos que um dos principais traços culturais da escolarização é a ênfase na aquisição da competência leitora e escritora, pode-se inferir que a defasagem na aquisição dessas competências nos anos iniciais de estudo é bastante prejudicial ao desenvolvimento das demais competências e habilidades que se pretende sejam

⁶³ Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não estabeleceu uma previsão de média para os alunos na Prova São Paulo; não foi possível obter na escola e no portal da SME/SP os dados das médias referentes edição de 2009 tendo sido disponibilizados somente relatórios de resultados e boletins individuais dos alunos para as Unidades Educacionais.

adquiridas pelos alunos no 1º ciclo e no ciclo seguinte, quando ele deveria se aprofundar no universo das disciplinas específicas do currículo escolar.

5.3.3 A escrita da História e a produção da narrativa nas aulas de História

As representações construídas pelos professores, no que diz respeito à possibilidade do aluno com baixo desempenho na leitura e na escrita realizar a aprendizagem em História têm bastante influência nas suas escolhas didáticas, permeando a seleção dos materiais para trabalhar na sala de aula e a abordagem do ensino. Além dessas representações, o trabalho pedagógico do professor é influenciado por um conjunto de práticas adquiridas por meio das vivências cotidianas na docência, por traços herdados do seu próprio processo de escolarização, bem como pela cultura específica da escola em que exerce o seu ofício.

Tais representações podem ser percebidas quando os professores passam a descrever a descrever o perfil dos seus alunos em relação ao desempenho escolar e à capacidade de superar as dificuldades de aprendizagem que se apresentam ao longo do processo de escolarização.

A professora Flora os caracterizou como

filhos de trabalhadores. Filhos de pessoas que na maior parte vieram de outros estados, de outros locais. *São pessoas que precisam realmente de atenção. Eles têm muitas defasagens de conhecimento. Alguns têm problemas sérios de cognição e até o 6º ano ainda não conseguiram aprender a ler e escrever.* Quando a gente consegue que eles produzam um texto, por menor que seja, me sinto recompensada. Acho que precisamos despertar o desejo deles, o anseio de luta, de (fazer) uma conquista, de (conseguir) um olhar pela sociedade. Eles são pessoas que têm sonhos e são pessoas que precisam aprender a lutar por uma vida melhor. Então: a identidade só tem quê? De um quê de trabalhadores. São filhos de trabalhadores. Eles precisam ter um vínculo... é... romper algo uma continuidade de não ser talvez o mesmo que o pai, que o avô, é não ter a mesma função, a mesma situação...

Para a professora Yasmin,

os alunos chegam ao 6º ano com muitas dificuldades, daí que quase sempre é preciso cuidar mais da alfabetização que do ensino da matéria. Então, muitas vezes eles não entendem o texto do livro ou aquilo que o professor está falando. Aí a gente ensina a procurar o significado das palavras no dicionário, dá atividades mais de acordo com o que eles conseguem fazer.

As representações construídas pelas professoras sobre os seus alunos – filhos de migrantes com baixo repertório cultural, refletido na aprendizagem (professora Flora) ou a condição de analfabetismo (professora Yasmin) – interferem nos processos de seleção dos conteúdos e materiais de ensino, bem como na extensão desses conteúdos em relação à carga horária destinada ao ensino da disciplina e na avaliação da aprendizagem da classe. Se considerarmos que a maioria das escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo não dispõe da quantidade necessária de profissionais habilitados para realizar um trabalho específico com alunos com defasagem de desempenho no início da trajetória escolar, esta tende a se acentuar conforme eles avançam para o ciclo seguinte.

Encontramos a “tradução” dessas representações em uma prática recorrente utilizada nas aulas da professora Yasmin: a produção de um texto síntese, uma espécie de resumo do tema que está sendo trabalhado. Esse texto-síntese é apresentado aos alunos em momentos diversos do desenvolvimento do tema estudado e varia de acordo com a finalidade proposta pela docente. Pode ser um texto escrito na lousa para o aluno copiar no caderno, um texto xerocado, extraído de um jornal, revista ou até mesmo do livro didático, que o estudante é orientado a colar no caderno, ou até uma lista de termos relacionados ao tema, cujos significados podem ser encontrados no dicionário.

Em qualquer dessas situações, o texto é uma versão simplificada de algum texto extraído de uma fonte “erudita”, adaptada para uma linguagem considerada de mais fácil assimilação pelo aluno. Nessa versão, seus usos são justificados por diferentes motivos: a cópia da lousa é um meio para o aluno desenvolver habilidades de escrita e de leitura; o texto, xerocado e colado no caderno, evita que o aluno que tem dificuldade (e não consegue copiar da lousa a tempo), fique sem a matéria e perca a seqüência didática; o texto, extraído de outro livro didático tem uma linguagem mais fácil de entender; se o aluno não souber o significado das palavras (que deve procurar no dicionário) não irá entender o texto e as questões que vêm depois.

A seqüência da unidade didática em que a professora Yasmin aborda a questão da temporalidade corresponde ao processo mencionado.

Figura 4: Os tempos de duração apresentados no livro didático adotado pela escola.

As dimensões do tempo
O historiador francês Fernand Braudel (1902-1985) afirmou que era possível dividir os acontecimentos históricos em três dimensões: a curta, a média e a longa duração.

CURTA DURAÇÃO
A curta duração é o tempo rápido dos acontecimentos. É, em geral, o tempo tratado pelos jornais, que trazem as notícias de um dia: incêndios, crimes, uma apresentação teatral, um jogo de futebol, uma tempestade, o nascimento ou a morte de uma pessoa.

MÉDIA DURAÇÃO
A média duração é o tempo mais prolongado que o de um episódio breve. É o período de existência de uma conjuntura: os anos em que durou um governo, o tempo de vigência de uma constituição, uma guerra, a crise econômica de um país.

LONGA DURAÇÃO
A longa duração é a mais demorada das dimensões. Fatos desse tipo podem durar um ou mais séculos. É o "tempo da estrutura". Como exemplo podemos citar um modelo econômico (o feudalismo, o capitalismo), aspectos geográficos (o clima ou o relevo de uma região, que se alteram muito lentamente), ou culturais (os hábitos alimentares, um mito, uma crença religiosa, um modelo de ensino).

A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL

- 1500: Chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral ao Brasil
- 1530: Expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza
- 1549: Início do governo Tomé de Souza
- 1579: Expulsão dos jesuítas
- 1589: Proclamação da república
- 1600-1808: PERÍODO COLONIAL
- 1600-1889: PERÍODO MONÁRQUICO
- 1688-1964: PERÍODO REPUBLICANO
- 1750: Fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro
- 1822: Proclamação da Independência
- 1831: Abdicação de D. Pedro I
- 1889: Proclamação da república
- 1930: Governo Getúlio Vargas
- 1934: Fundação da primeira universidade no Brasil, a Universidade de São Paulo
- 1971: O governo amplia o ensino fundamental de 4 para 8 anos
- 1975: Desfile de 7 de Setembro, na cidade de São Paulo, em 1975. O desfile ocorreu durante o regime militar, um acontecimento de média duração.
- 1996: Nova legislação garante o acesso de alunos portadores de necessidades especiais às escolas regulares
- 2006: O governo aprova a lei que estende a obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 para 9 anos

Questões

1. Qual é o assunto tratado na linha do tempo?
2. Qual é a duração dos eventos indicados?
3. Separe os acontecimentos conforme a duração de cada um. a) Curta duração. b) Média duração. c) Longa duração.
4. Dê dois exemplos de eventos do quadro que ocorreram ao mesmo tempo.

Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (coord.). Projeto Araribá. História: 6º ano. São Paulo: Moderna, 2007.

Figura 5: Texto do caderno do aluno: matéria abordando os tempos de duração.

As dimensões do tempo

O historiador francês Braudel (1902-1985) afirmou que era possível dividir os acontecimentos históricos em três dimensões: a curta, a média e a longa duração.

Curta Duração

A curta duração é o tempo rápido dos acontecimentos e, em geral, o tempo tratado pelos jornais, que trazem as notícias de um dia: incêndios, crimes, uma apresentação teatral, um jogo de futebol, uma tempestade, o nascimento ou a morte de uma pessoa.

Média Duração

A média duração é o tempo mais prolongado que o de um episódio breve. É o período de existência de uma conjuntura: os anos em que durou um governo, o tempo de vigência de uma constituição, uma guerra, a crise econômica de um país.

Longa Duração

A longa duração é a mais demorada das dimensões. Fatos desse tipo podem durar um ou mais séculos. É o "tempo da estrutura".

Fonte: Caderno de aluno da profª Yasmin.

Pode-se constatar que o texto extraído do caderno do aluno é uma “versão” simplificada dos textos e exercícios do livro didático. Nele os alunos são apresentados “às diferentes dimensões do tempo”, abordadas de acordo com a perspectiva da “escola dos Annalles”. Há, inclusive, menção ao historiador Fernand Braudell, um dos principais teóricos dessa tendência historiográfica, sem que se explique quem foi ele e em que a perspectiva de temporalidade que ele utilizou contribuiu para o estudo e compreensão dos processos históricos.

Tanto no livro didático quanto no texto adaptado, a explicação sobre as “temporalidades” evita abordar, mesmo que de maneira superficial, a complexidade teórica em que está inserido o conceito (temporalidade).

Na perspectiva dos “Annalles”, a problematização do conceito de tempo passa pela definição e inserção dos eventos na *curta, média e longa duração*, bem como pela articulação entre esses “diferentes” tempos. Mesmo para o historiador de ofício, arbitrar sobre qual evento deve ser inserido em algum desses tempos e articulá-los na totalidade histórica é uma operação complexa, que solicita uma base de conhecimentos de difícil manejo até mesmo por parte dos professores de História da escola básica.

Ao adaptar um texto ou um exercício para ser registrado no caderno do aluno, o professor supõe ser essa a melhor maneira de tornar o conhecimento histórico acessível a ele. No entanto, constatamos que a descontextualização do texto e dos exercícios do livro didático termina por empobrecer um conhecimento que já havia sido empobrecido pelos autores do livro didático.

As questões apresentadas no final da unidade didática sugerem ser desnecessário que aluno e professor se aventurem na discussão da complexidade dos conceitos de tempo e sociedade implícitos na perspectiva “braudelliana”. Para respondê-las, basta ao aluno seguir o roteiro do próprio texto – do título até a conclusão – visto que as perguntas estão ordenadas na seqüência apresentada pelo texto.

Por não supor que o aluno tenha condições de ultrapassar os limitados conhecimentos impostos pelo texto do caderno ou pelo texto livro didático, geralmente os processos interativos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem, em que o texto oral e as informações visuais (gestos, expressões corporais) são tão importantes quanto o texto escrito, não são considerados pela professora Yasmin.

A abordagem do ensino pela professora Flora se propõe a combinar conceitos extraídos das teorias pedagógicas genericamente denominadas “construtivistas” e um mosaico composto por conceitos emprestados dos “Annalles” e da História social.

Assim, ainda que parta do pressuposto de que muitos alunos possuem sérias limitações quanto à proficiência em leitura e escrita, essa professora utiliza procedimentos de ensino que privilegiam a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico, descrito a seguir:

A unidade temática que tinha por objetivo fazer uma introdução à pesquisa histórica com os alunos foi iniciada com a aplicação de um questionário passado na lousa, que trazia perguntas sobre o cotidiano dos estudantes, eventos importantes ocorridos com ele e sua família e questões relacionadas à sua identidade. Essas questões serviram como ponto de partida para a produção de um texto e um desenho que trouxesse as informações solicitadas no questionário, a serem feitas no caderno.

O desdobramento da unidade temática iniciado com a pesquisa sobre a História de vida dos alunos ocorreu por meio da apresentação, pela professora, de um roteiro de questões que versavam sobre a trajetória de vida de algum vizinho ou familiar. O roteiro de atividades foi semelhante ao questionário anterior, ou seja, a produção de um texto a partir das respostas às questões.

Para verificar a produção dos alunos, a professora passou na lousa algumas questões referentes ao seu conhecimento prévio sobre a disciplina. Entre outras questões lhes era perguntado se haviam estudado História no 5º ano, etapa de estudos em que todas as disciplinas escolares devem ser abordadas pela professora polivalente. Posteriormente perguntei informalmente à professora sobre as respostas dos alunos, sendo informado que “os professores do Nível I” – 1º ao 5º ano do ensino fundamental – “se preocupam somente em ensinar português e matemática”⁶⁴.

Enquanto os alunos copiavam as questões, a professora vistava os cadernos com os textos das lições e redações sobre a História pessoal e familiar dos alunos: anotava recomendações nos cadernos quanto à organização, bem como os elogiava quando gostava da qualidade do texto e dos desenhos produzidos.

Na aula seguinte, a professora dedicou a aula a dialogar com os alunos sobre a atividade:

⁶⁴ Voltaremos a essa discussão no item sobre o “Programa Ler e escrever”.

- **P:** Na aula passada eu corriji os cadernos e notei que alguns alunos deixaram de fazer as atividades. Vocês se lembram que nas primeiras aulas eu falei que ia avaliar caderno, participação, trabalhos... Continua valendo. Também gostei muito de alguns trabalhos. A Luana, por exemplo, se saiu muito bem, não é, Luana? Como você fez o trabalho?

- **A:** Peguei o questionário e comecei a responder. O que não sabia ia perguntando para a minha mãe, ela respondia e eu anotava no caderno.

- **P:** E foi fácil responder tudo?

- **A:** Quase tudo. Só na perguntas sobre o meu entendimento da História eu não consegui responder. Aí minha mãe me ajudou a procurar na internet.

- **P:** Está bom. Parabéns, Luana.

Nas aulas que se seguiram à finalização dos textos com as informações obtidas nas entrevistas, a professora apresentou aos alunos uma projeção no datashow com uma imagem da cidade de São Paulo em 1827. Nessa aula (dobrada: duas aulas seguidas), a professora estabeleceu um diálogo com os alunos em torno das hipóteses que essa imagem possibilitava fazer:

Figura 6: Palácio do governo em São Paulo (1827).



Palácio do Governo em São Paulo , 1827. Jean Baptiste Debret. aquarela sobre papel, c.i.d. 11 x 21 cm. Coleção Particular Reprodução fotográfica Romulo Fialdini. Fonte: blogillustratus.blogspot.com 630 x 331 Pesquisa por imagem

- **P:** Essa imagem é de um lugar da cidade de São Paulo. Vocês conhecem essa imagem?

- **A:** Não sei. Acho que vi na televisão outro dia...
- **P:** Prestem atenção no tipo de prédio e nas roupas das pessoas.
- **A:** Usam chapéu... Tem um com um cachorro... um baixinho lá no meio. Acho que tem uma igreja... Não sei.
- **P:** É para anotar tudo o que vocês estão vendo no caderno...
- **P:** O sinal demarcou o final do diálogo a respeito do conteúdo da imagem. Pude notar que alguns alunos não fizeram qualquer anotação no caderno.
- **P:** [Na segunda parte da aula dobrada]. Vou passar algumas questões na lousa. Copiem no caderno e respondam.

Ao acompanhar as atividades da professora Flora junto aos alunos, foi possível inferir que ela valoriza a participação deles nas aulas, e que a exploração do tema por ela foi prejudicada pela ausência de referências iconográficas da cidade em outras épocas – inclusive no presente – que permitissem explorar melhor a relação presente-passado mediante o estudo comparativo de fontes de diferentes épocas.

Apesar dessa lacuna, foi possível perceber que o tema explorado pela professora abre diferentes possibilidades de aprendizagem histórica para o aluno que não possui ou possui uma proficiência leitora e escritora pouco adequada aos paradigmas estabelecidos na narrativa histórica.

O trabalho do aluno a partir de fontes alternativas aos documentos oficiais e ao livro didático, de certa forma contribui para desmistificar a idéia de que a pesquisa histórica – obviamente, dentro do nível de complexidade exigido pela pesquisa escolar – é uma tarefa restrita a uns poucos iniciados, os historiadores. A percepção da existência de analogias nos procedimentos que o estudante utiliza nas aulas ao pesquisar o tema proposto pelo professor com os utilizados pelo historiador de ofício ao fazer a pesquisa histórica, pode contribuir para a historicização das Histórias das pessoas e grupos comunitários “sem História”, dando outro sentido à aprendizagem histórica dos alunos.

5.3.4 Políticas curriculares, livro didático e ensino de História

O conjunto de pesquisas sobre o livro didático, inicialmente restrito a focalizar o papel da ideologia nos manuais didáticos e a alguns aspectos históricos da educação brasileira tem se adensado no período recente, incorporando análises que buscam focalizá-lo em diferentes contextos. Ele é abordado como objeto inserido no contexto do processo de produção capitalista, que tem na indústria cultural uma importante fonte de recursos econômicos e de difusão de certa noção de cultura que circula entre os diversos segmentos sociais envolvidos na sua produção e consumo; ou ainda como texto impresso que veicula determinadas concepções teóricas.

Em estudos mais recentes, o livro didático também é analisado como material pedagógico utilizado pelo professor nas práticas que desenvolve com o objetivo de ensinar os alunos, temática que, por sua proximidade com a pesquisa que propomos desenvolver, nos interessa investigar com maior profundidade.

Para isso, partimos da premissa que tanto as pessoas que vivenciam o cotidiano escolar – alunos, pais, professores, equipe gestora e funcionários menos graduados – quanto os artefatos que servem de apoio ao trabalho pedagógico são “escolarizados”, isto é, têm a função precípua de estar a serviço das finalidades do processo ensino-aprendizagem⁶⁵. O livro didático não é exceção: para o professor, geralmente sobrecarregado pela extensa jornada de trabalho e as múltiplas tarefas que seu ofício demanda, o critério de escolha do título está relacionado à sua funcionalidade em alcançar os objetivos de ensino; em relação ao aluno – o real ou o que subsiste nas representações sociais – o livro didático, além dos textos, ilustrações, atividades e exercícios distribuídos ao longo do programa de ensino, precisa ser considerado adequado para a faixa etária e capacidade de compreensão deles, para que possa ser efetivamente utilizado nas aulas.

⁶⁵ De acordo com Chopin (2007), o livro apresenta características únicas que o diferenciam das obras não didáticas: ele deve atender a uma clientela específica: a escolar. Sendo assim, o LD precisa ter uma linguagem (textual e gráfica) compreensível a essa clientela. No Brasil, a escolha do LD é uma atribuição do professor, com base numa relação fornecida pelo INEP. Portanto, para conquistar a sua confiança quanto à utilidade desse material pedagógico para o processo ensino-aprendizagem, as editoras lançam mão de estratégias agressivas: visitas dos representantes comerciais às escolas e convite aos professores para participarem de palestras e workshops com os autores das obras didáticas (Cassiano: 2003). Quanto aos aspectos intrínsecos ao LD, para atender simultaneamente ao interesse do professor e do aluno, os textos, ilustrações, atividades e exercícios do LD são “escolarizados”, isto é, passam por um arranjo que os torne adequados às exigências dos primeiros e com um conteúdo acessível aos últimos.

Nesse sentido, o livro didático é um produto genuíno da cultura escolar, pois é um artefato pensado e materializado para atender às finalidades precípua da educação escolar. Ele é incorporado às rotinas inerentes ao trabalho pedagógico do professor, e em alguns contextos educativos sobressai como o mais importante suporte das suas práticas, conformando a seleção dos conteúdos e métodos de ensino.

Portanto, investigar o papel singular exercido pelo livro didático nas práticas do professor é fundamental para compreender de forma articulada a relação entre tais práticas e os processos de reconstrução do currículo oficial no contexto da sala de aula.

5.3.5 Na seleção do livro didático, a presença de um ator: a comunidade epistêmica

A importância atribuída ao livro didático para o desenvolvimento das práticas educativas pode ser medida pelo alcance do Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, programa criado e mantido pelo Ministério da Educação, destinado a orientar a seleção das coleções didáticas pelos professores, sua aquisição nas editoras e a distribuição dessas coleções para as escolas brasileiras⁶⁶.

Essas orientações estão em concordância com as recomendações do Parecer CNE/CEB 11/2010, ao definir os processos de seleção e a forma de organização dos conteúdos no planejamento curricular:

No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar. É também de fundamental importância que os conteúdos abordados respondam às demandas de um coletivo discente cada vez mais diverso, assegurando a igualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário das áreas do conhecimento, integrando-as em currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (Portal do FNDE: Guia do Livro Didático 2013, p. 8).

⁶⁶ O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. A escola escolhe duas coleções. Assim, se por algum imprevisto a primeira opção escolhida não puder ser adquirida pelo PNLD, a escola receberá a coleção escolhida em segunda opção. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>.

Antes de chegar à escola, as coleções didáticas são submetidas à seleção prévia de avaliadores contratados pelo Ministério da Educação - MEC, a fim de garantir que essas coleções atendam aos parâmetros mínimos estabelecidos pelo PNLD. Somente depois de passar por esse processo e receber parecer favorável, as coleções didáticas podem ser adquiridas pelo MEC e enviadas às escolas.

A avaliação dos livros didáticos atende a princípios e critérios conformes à legislação vigente: assim, as coleções didáticas de História precisam, por exemplo, contemplar aspectos relacionados à diversidade étnico-cultural, à questão da cidadania, “à coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados, bem como à correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos” (Guia do livro didático 2013, p. 12).

Em especial, os avaliadores manifestam preocupação com as obras didáticas que apresentam erros factuais e cronológicos ou que tratam de modo anacrônico e voluntarista, conceitos e fontes específicos à produção histórica. Em relação a esses dois últimos aspectos, considera-se:

O anacronismo consiste em atribuir razões ou sentimentos gerados no presente aos agentes históricos do passado, interpretando-se, assim, a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que compromete totalmente a compreensão do processo histórico. O voluntarismo, por sua vez, consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, em função do que se quer demonstrar. Dessa forma, a escrita da História é utilizada apenas para confirmar as explicações já existentes na mente da autoria, que parte de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplicação de teorias explicativas, tomadas acriticamente (PNLD 2013).

Se o trabalho dos avaliadores é a condição prévia evidente para que coleção didática chegue às escolas, outro aspecto desse trabalho permanece invisível: os avaliadores das coleções didáticas de História têm como principal campo de atuação o ensino superior como professores dos cursos de História. Eles fazem parte da comunidade de historiadores, que tem na Associação Nacional de História – a ANPUH

– principal veículo de divulgação da produção científica do campo e espaço de atuação política, que repercute as posições dos historiadores em relação às questões acadêmicas e à História escolar⁶⁷.

Como ocorre na produção das propostas curriculares, a participação hegemônica desse grupo na avaliação no PNLD, busca garantir que os conceitos, princípios e maneiras de operar a reconstrução histórica pela ciência de referência sejam observados nas coleções didáticas, e ajude a nortear, via manual do professor, as práticas docentes na escola básica.

A atuação dos historiadores-avaliadores pode ser caracterizada como típica de uma comunidade epistêmica (BALL, 2001; LOPES, 2006), em que profissionais de um determinado campo do conhecimento, mediante diversas estratégias procuram manter ou ampliar a hegemonia desse campo. No caso em questão, está em jogo a preservação dos saberes canônicos da ciência de referência – a História acadêmica – nos manuais didáticos, por meio da inclusão ou exclusão das obras que não se conformem aos critérios definidos no guia do PNLD.

A formulação dos critérios utilizados pelo PNLD para a seleção das coleções didáticas, além dos aspectos abarcados pela legislação, também tem a ver com as disputas travadas pelos historiadores em torno do espaço da História no currículo escolar, bem como o espaço de determinada concepção de História nesse currículo e nas coleções didáticas. Assim, a presença de grupo de historiadores vinculados a determinada concepção de ensino e de História, nas esferas de decisão relacionadas às políticas curriculares, e que se estende aos processos de avaliação das obras didáticas, expressa a hegemonia desse grupo nas discussões do campo.

⁶⁷ A análise dos critérios que nortearam a escolha da comissão de avaliadores das obras de História no PNLD 2010 permite apontar duas importantes características: a primeira é a ênfase nos vínculos desses profissionais com pesquisas ligadas ao livro didático e ao ensino de História; a segunda se refere à importância atribuída aos professores especialistas em histórias regionais e locais, o que se reflete na composição da comissão, formada por professores vinculados a instituições de ensino de todas as regiões do país. O perfil dos professores convidados para compor a equipe de avaliadores, informada no guia do PNLD, possibilita inferir que ela é formada por historiadores com destacada atuação acadêmica. O critério de escolha da equipe também evidencia o crescente interesse despertado pelo tema “ensino de História” na comunidade acadêmica, refletido na ampliação das linhas de pesquisas sobre o tema nos programas de pós-graduação por todo o país, no aumento da quantidade de trabalhos e na diversidade de temas propostos nos encontros específicos da área, além de denotar a forte presença desses profissionais nas questões educacionais.

A análise dos documentos curriculares e outros documentos oficiais⁶⁸ evidencia a presença de sujeitos e grupos que, em diferentes momentos, atuaram com o objetivo de influenciar as disputas em torno das políticas curriculares para a História ensinada nas escolas. Tais disputas envolvem processos de negociações em que está em jogo é o status de determinados saberes e disciplinas no arranjo curricular. Nesse contexto,

Os textos oficiais são espaços privilegiados de manifestação desses embates, dentro das comunidades disciplinares, pois atuam como legitimadores do conhecimento a ser ensinado, contando tanto com seus significados simbólicos quanto práticos. Essas disputas podem se estabelecer em torno da seleção de conteúdos, da abordagem filosófica e de outros aspectos de ordem prática como carga horária e distribuição de recursos (ALVES, 2010, p. 29).

O emprego da metáfora “territórios em disputa” se presta para situar o currículo e o livro didático como espaços sociais onde se trava o jogo de forças em torno dos sentidos e significados pelo qual determinada abordagem se torna hegemônica na área de conhecimento, e de como isso se reflete no contexto de produção de textos e orientações curriculares pelo poder central. Nesse sentido, dada a dimensão dos interesses econômicos e disputas por prestígio no âmbito acadêmico que envolve, o PNLD é um componente fundamental dessas disputas.

Alves (op. cit.) informa que os últimos ciclos de avaliação promovidos pelo PNLD têm se caracterizado pelo rigor dos avaliadores em relação aos aspectos teórico-metodológicos e conceituais das obras didáticas. A “transposição” desses aspectos para o livro didático implica, por parte dos editores e autores, referenciar-se nas orientações dos avaliadores, e por extensão, na política curricular oficial, da qual o PNLD é um dos principais instrumentos.

Nesse contexto, programas de aquisição de material didático como o PNLD, “desempenhariam simultaneamente funções relacionadas: à formação profissional dos professores e à configuração de matrizes curriculares” (idem, p. 31), além de evidenciar a relação assimétrica entre o conhecimento acadêmico e o saber docente, com o predomínio do primeiro.

⁶⁸ Vide capítulo 2.

No âmbito escolar, pela importância atribuída ao livro didático no cotidiano de trabalho dos professores, a obra selecionada influencia, em maior ou menor grau, o contexto das práticas, em que “as definições curriculares são incorporadas e reinterpretadas para constituir-se tanto na materialidade da obra produzida com a finalidade de atender ao PNLD, quanto no uso efetivo que os professores podem fazer destes livros, em suas salas de aula” (idem, p. 29), que passamos a abordar a seguir.

5.4 Livro didático e reconstrução histórica nas práticas do professor

De acordo com as orientações do PNLD, as adequações do livro didático às condições específicas da rede de ensino como a História local, comunidade escolar e faixa etária dos alunos não podem servir de pretexto para descaracterizar os conceitos e procedimentos próprios da ciência histórica, sendo item obrigatório a manter a integridade desse campo disciplinar, independente da opção teórico-metodológica dos autores.

Em relação aos conteúdos, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011, informa que as coleções apresentam configurações diferenciadas quanto às suas propostas curriculares, em que são identificados dois grupos de obras, de acordo com a proposta teórico-metodológica anunciada no manual do professor quanto à organização dos conteúdos.

No primeiro grupo estão localizadas coleções identificadas como alinhadas aos princípios enunciados nos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Essas coleções têm em comum a afirmação de que escolhem como eixo temático para o 1º ciclo a “História local e do cotidiano”. No entanto, um exame acurado sobre essas coleções revela que elas também recebem contribuições de diferentes concepções pedagógicas.

No segundo grupo estão situadas coleções identificadas com uma abordagem que prioriza tomar como ponto de partida a abordagem de temas clássicos da historiografia, como escravidão, trabalho, sociedade, relacionando-os à produção econômica. Esses temas clássicos permeiam a seleção dos conteúdos, aparecendo de

modo implícito ou explícito nas unidades temáticas, o que revela a preocupação dos autores dos manuais quanto a possibilitar o conhecimento sobre esses temas em diferentes momentos da História.

O agrupamento das coleções didáticas de acordo com certas características pelos responsáveis pelo PNLD representa na prática, a admissão tácita da impossibilidade de impor parâmetros únicos para a adoção das coleções didáticas pelas escolas, em face das diferentes concepções de Educação e de História presentes na formação dos professores e nas orientações curriculares das diversas redes de ensino dos estados e municípios brasileiros. Isso exige maior atenção das editoras de livros didáticos, de maneira a atender a uma clientela segmentada por diferentes concepções de História e de ensino, como observou Munakata (2000).

Essa segmentação pode ser observada em relação ao(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) pelo(s) professores de História da EMEF Jardim da Vitória em diferentes momentos: o livro didático escolhido pela escola através do PNLD e o livro didático alternativo, também utilizado pela professora Flora, por considerá-lo “mais de acordo com a sua concepção de História e de ensino”.

As professoras de História da EMEF Jardim da Vitória selecionaram o livro didático durante o ano de 2011. Como o grupo de professores da disciplina discordasse entre si quanto à escolha de uma das coleções examinadas, prevaleceu a opinião da maioria de adotar o “Projeto Araribá” para a escola, o que desagradou à professora Flora, cuja fala transcrevemos a seguir:

- **Entrevistador:** Como foi a escolha do livro didático de História aqui na EMEF Jardim da Vitória? Foi estabelecido algum critério para orientar essa escolha?

- **Professora Flora:** Foi complicado escolher o livro didático aqui na escola, porque em minha opinião, a coleção escolhida não tinha nada a ver com a proposta da escola e da Secretaria de Educação (Orientações Curriculares).

- **Entrevistador:** Como assim?

- **Professora Flora:** Porque muitas vezes a Secretaria da Educação faz boas propostas pedagógicas e o material que chega não está de acordo com a proposta. Veja as Orientações Curriculares. Eu acho muito interessante a proposta... trabalhar aquela proposta. Ela deveria ser trabalhada, mas não chega material condizente com a proposta ou então os professores não conhecem a proposta e escolhem qualquer material. Porque quando vem a proposta não vem junto o material para trabalhar com ela? Posso fazer essa pergunta para você?

-**Entrevistador:** Claro que pode. Eu não sei, mas, porque será que isso acontece? Eu gostaria de incluir essa pergunta também. Por que será? Você infere o quê daí? Por que que não chega? A proposta é interessante, mas...

- **Professora Flora:** Nas escolhas do livro, por exemplo. Tinha... Nós escolhemos os livros...Tinha um, que eu até achei melhor que esse que a gente usa, que é o do “Projeto Araribá”. Só que os outros professores não quiseram.

- **Entrevistador:** E a que você atribui isso?

- **Professora Flora:** É assim: eu queria uma coleção de livros e os outros professores não queriam.

- **Entrevistador:** E você foi voto vencido?

- **Professora Flora:** E eu vou fazer o quê? Eu acho que a escolha deveria ser, no meu ponto de vista, algo muito mais elaborado e não simplesmente algo assim: é o que tem aí, vão lá vocês e escolham. Se (a escolha do livro didático) fosse uma coisa séria deveria estar articulada ao projeto pedagógico, ter a participação das coordenadoras pedagógicas e ser mais bem discutido.

-**Entrevistador:** E isso não aconteceu?

- **Professora Flora:** Não. Foi assim: Eu fiz a minha escolha, os outros fizeram a deles. E veja: Os outros professores nem estão mais na escola, mas foram eles que escolheram o livro didático.

- **Entrevistador:** E você não se lembra qual era o outro título?

- **Professora Flora:** Não. Não me lembro, mas era relacionado à História temática.

A manifestação da professora Flora diz respeito não somente ao processo de seleção do título da coleção de História, mas também à desarticulação do trabalho pedagógico na unidade escolar, em que coexistem diferentes abordagens do ensino, de acordo com a concepção de História e de ensino de cada professor. Sendo assim, apesar de o coletivo escolar ter escolhido a coleção denominada “Projeto Araribá”, a professora Flora costuma também utilizar em suas aulas o livro “História temática: tempos e culturas”, já que considera a primeira coleção “muito presa ao modelo tradicional de ensino de História”, cujos exemplares encontrou na escola.

Para situar com maior precisão as práticas desenvolvidas pelas professoras em relação ao livro didático, especialmente no que se refere ao trabalho com os alunos, procedo a uma breve análise dos livros didáticos utilizados por elas: o livro “*História Temática. Tempos e Culturas*”, de Andréa Montelatto, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior, publicado pela Editora Scipione, e o livro, “Projeto Araribá: História”, 6º Ano, de Maria Raquel Apolinário e outros, da Editora Moderna, ambos incorporados às aulas de História.

Essa análise se baseia nos pressupostos elencados por Bittencourt (2011a), que recomenda prestar atenção a três aspectos básicos: “sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico*” (p. 311).

5.4.1 O livro didático adotado pela escola

Figura 7: Capa do livro didático adotado pela escola.

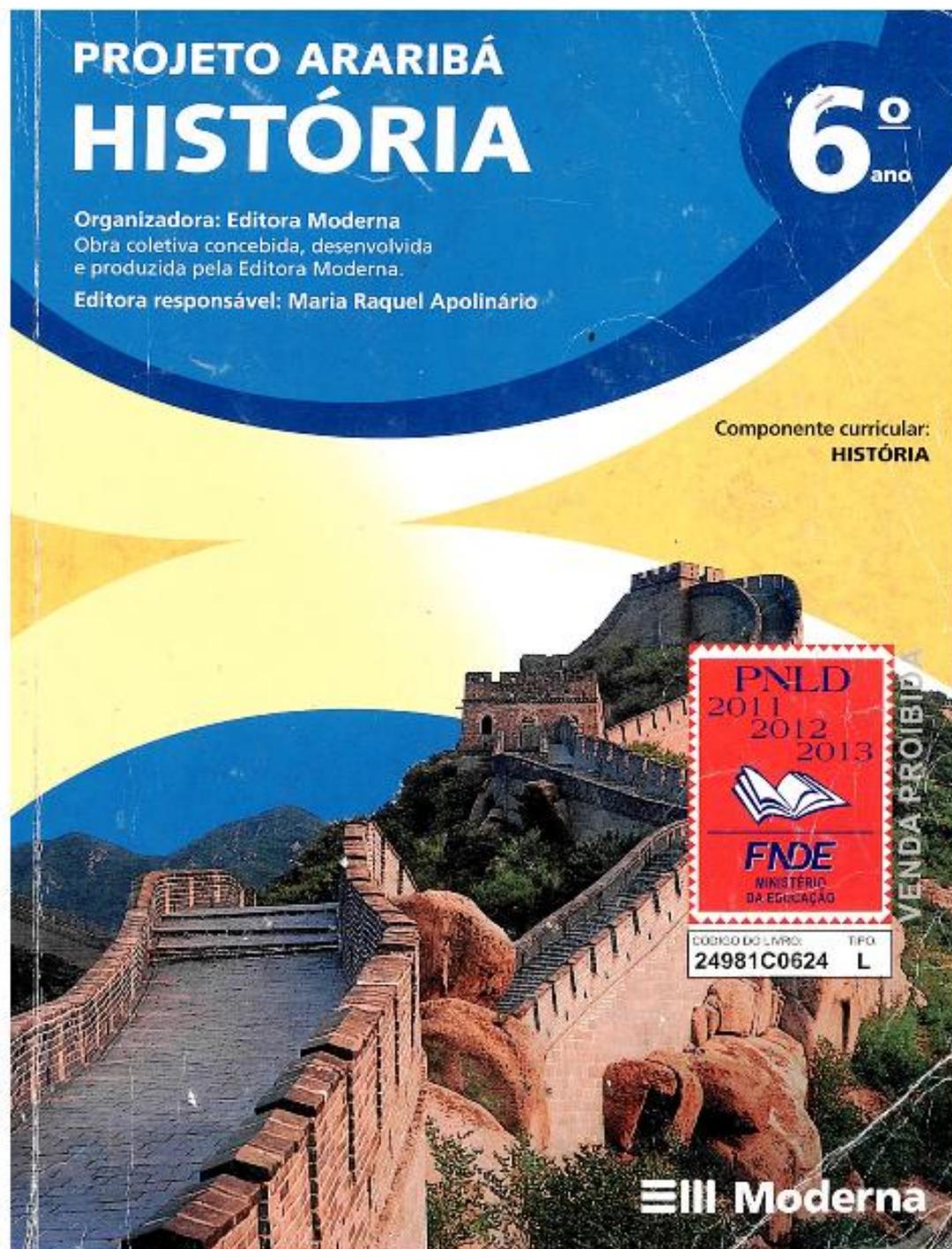
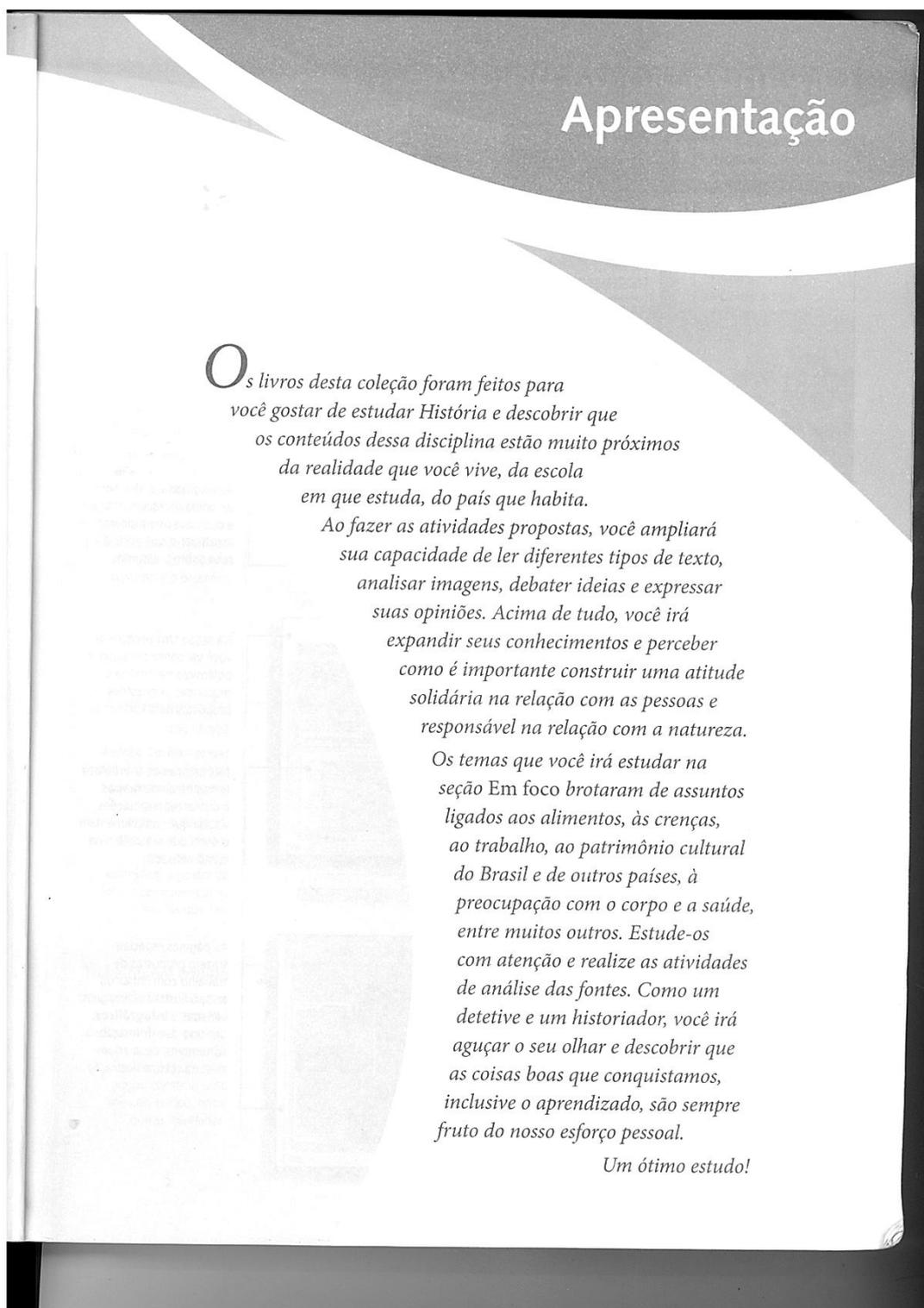


Figura 8: Apresentação pelos autores, do livro didático adotado pela escola.



Quadro 9 : índice do livro didático adotado pela escola.

TÓPICOS DE CONTEÚDOS	TÍTULO	AUTOR (ES)
Temas	“Projeto Araribá: 6º Ano	Maria Raquel Apolinário Editora Moderna
<ul style="list-style-type: none"> • INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS Tema 1 - O trabalho do historiador Tema 2 - O tempo e a história 		
<ul style="list-style-type: none"> • AS ORIGENS DO SER HUMANO Tema 1 – A evolução do ser humano Tema 2 – A vida humana no paleolítico Tema 3 – O neolítico e a revolução agrícola Tema 4 – A idade dos metais Tema 5 – O surgimento das cidades 		
<ul style="list-style-type: none"> • O POVOAMENTO DA AMÉRICA Tema 1 – O ser humano chega à América Tema 2 – Como viviam os primeiros americanos Tema 3 – O povoamento do Brasil Tema 4 – A vida dos primeiros habitantes do Brasil 		
<ul style="list-style-type: none"> • MESOPOTÂMIA, EGITO E O REINO DA NÚBIA Tema 1 – China: da formação à era Chang Tema 2 – O cotidiano na China no período Chou Tema 3 – O luxo da dinastia Han Tema 4 – A antiga civilização indiana Tema 5 – A Índia do período védico 		
<ul style="list-style-type: none"> • FENÍCIOS E HEBREUS Tema 1 – Fenícios: Um povo de navegantes Tema 2 – Os hebreus e a terra prometida Tema 3 – Um rei para Israel 		
<ul style="list-style-type: none"> • A CIVILIZAÇÃO GREGA Tema1 – A origem da civilização grega Tema 2 – A vida política naGrécia Tema 3 – A conquista macedônica Tema 4 – A vida cotidiana naGrécia antiga Tema 5 – Mito e religião naGrécia Tema 6 – A arte grega 		
<ul style="list-style-type: none"> • A CIVILIZAÇÃO ROMANA Tema 1 – A formação de Roma Tema 2 – A República Romana Tema 3 – As guerras de conquista Tema 4 – O império romano Tema 5 – A sociedade e a cultura 		
<ul style="list-style-type: none"> • A CRISE DO IMPÉRIO ROMANO Tema1 – Século III: uma época de crises Tema 2 – A ruralização da Europa Tema 3 – A divisão do ImpérioRomano Tema 4 – O ImpérioRomano do Oriente 		

A coleção, apresentada pelos autores como “livros que foram feitos para você gostar de História”, adota a perspectiva integrada da História geral de matriz européia com a da América e do Brasil. Dessa maneira, as unidades de conteúdos são organizados de acordo com a periodização tradicional, denominada por Chesneaux (1995) de quadripartismo histórico. Assim, o estudo das sociedades e civilizações que floresceram no passado são abordados tanto nos aspectos do passado, quanto do presente, o que possibilita articular essas temporalidades e discutir as permanências e mudanças ocorridas ao longo do processo histórico.

A narrativa se dá em unidades, dividida em temas nos quais predomina a descrição de fatos e eventos ordenados em sucessão e numa relação de causa-consequência. Há boxes com textos retirados de fontes diversas – do passado (relatos de viajantes, por exemplo), ou da atualidade (jornais, periódicos, revistas). Alguns desses textos buscam ilustrar o texto principal, de modo a atualizá-lo, numa tentativa de estabelecer relações com o cotidiano do povo / sociedade / fato abordado. As ilustrações cumprem o mesmo papel.

No exemplar destinado à consulta do professor, o livro “Projeto Araribá: História” (op. cit.) traz em sua apresentação algumas informações dos autores quanto a concepção de ensino e de metodologia na abordagem dos conteúdos, assim como à utilização das fontes e desenvolvimento de atividades com os alunos.

A primeira atividade sugerida pelos autores é a leitura do texto inicial, que se propõe a orientar o professor quanto à organização interna do manual: a divisão em unidades contendo temas; atividades organizadas no interior dos capítulos e temas; textos informativos; sugestões de atividades em grupos; resolução de quadros explicativos e estudo de mapas e imagens. Independente do tipo de fonte, o roteiro de atividade pouco varia em sua execução, como é possível verificar na seção “Personagem”, um box de meia página com um pequeno texto ilustrado por uma imagem, em que é apresentada alguma curiosidade sobre um fato ou pessoa relacionados ao tema estudado, seguida da apresentação de questões.

No manual do professor, a parte final do livro contém um plano de aula para cada capítulo, mapas históricos, e textos de apoio. Esses materiais podem ser utilizados ou não pelo professor se ele considerar necessário.

Mediante esta análise, deduzo que a opção por utilizar esse livro didático advém da professora considerar que ele atende às suas expectativas em relação à possibilidade de assimilação do conteúdo pelos alunos. Segundo a professora Yasmin, “por possuir uma linguagem acessível para o aluno e ter uma ‘boa organização didática’, esse manual permite caminhar com o aluno”.

A fala da professora Yasmin pode ser interpretada como uma admissão de que um manual didático com uma narrativa mais complexa poderia inviabilizar o ensino, visto que ela reconhece ter alunos que apresentam muitas dificuldades na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Para ela,

A maioria dos nossos alunos são de famílias humildes com pais analfabetos ou com pouco estudo. Muitos vivem em condição precária e tem pouco estímulo em casa para estudar e aí ficam com dificuldade na leitura, na escrita, e vão levando de um ano para o outro (...) muitas vezes a escola é o único lugar em que eles podem dispor de um espaço para fazer atividades diferenciadas. Não adianta ficar dando lição de casa porque eles não tem o costume de fazer lição ...Então, tem que ser na escola e com um livro acessível

Contraditoriamente, os aspectos criticados pela professora Flora em relação ao manual didático “Projeto Araribá” – simplificação de conceitos, linguagem acessível, seqüência narrativa que vai do passado remoto ao mais recente, tábua cronológica baseada calendário gregoriano, exercícios e atividades pouco complexos e de fácil resolução pelos alunos – foram destacados pela professora Yasmin como importantes para a escolha desse manual pelos professores da escola. Assim, o professor pode “administrar” a aula sem sobrecarregar a si e ao aluno com atividades difíceis de realizar, em área de periferia, de difícil acesso e distante dos equipamentos culturais – públicos e privados – como museus, teatros, cinemas, bibliotecas, etc.

Apesar de não mencionado pelos professores, depreendo que essa escolha também reflete concepções de ensino e de História aproximadas à organização desse livro, bastante próximo das concepções ditas “tradicionais”, o que indica que as lógicas da História acadêmica e da História escolar diferem bastante. Enquanto na primeira, a validação de uma pesquisa, e da teoria que a fundamenta está relacionada aos critérios de validação definidos pelos grupos científicos que constituem o campo em que a

pesquisa é realizada, a História ensinada na escola [insisto, diferente da História escolar, pensada pelos historiadores do ensino de História e grupos de pesquisa] é pautada por critérios de seleção relacionados a tradições seletivas definidas pela cultura própria de cada unidade educativa, à formação acadêmica e experiência do docente na educação básica.

5.4.2 O livro didático alternativo utilizado pela professora Flora

Figura 9: capa do livro didático alternativo ao escolhido pela escola (utilizado pela professora Flora).

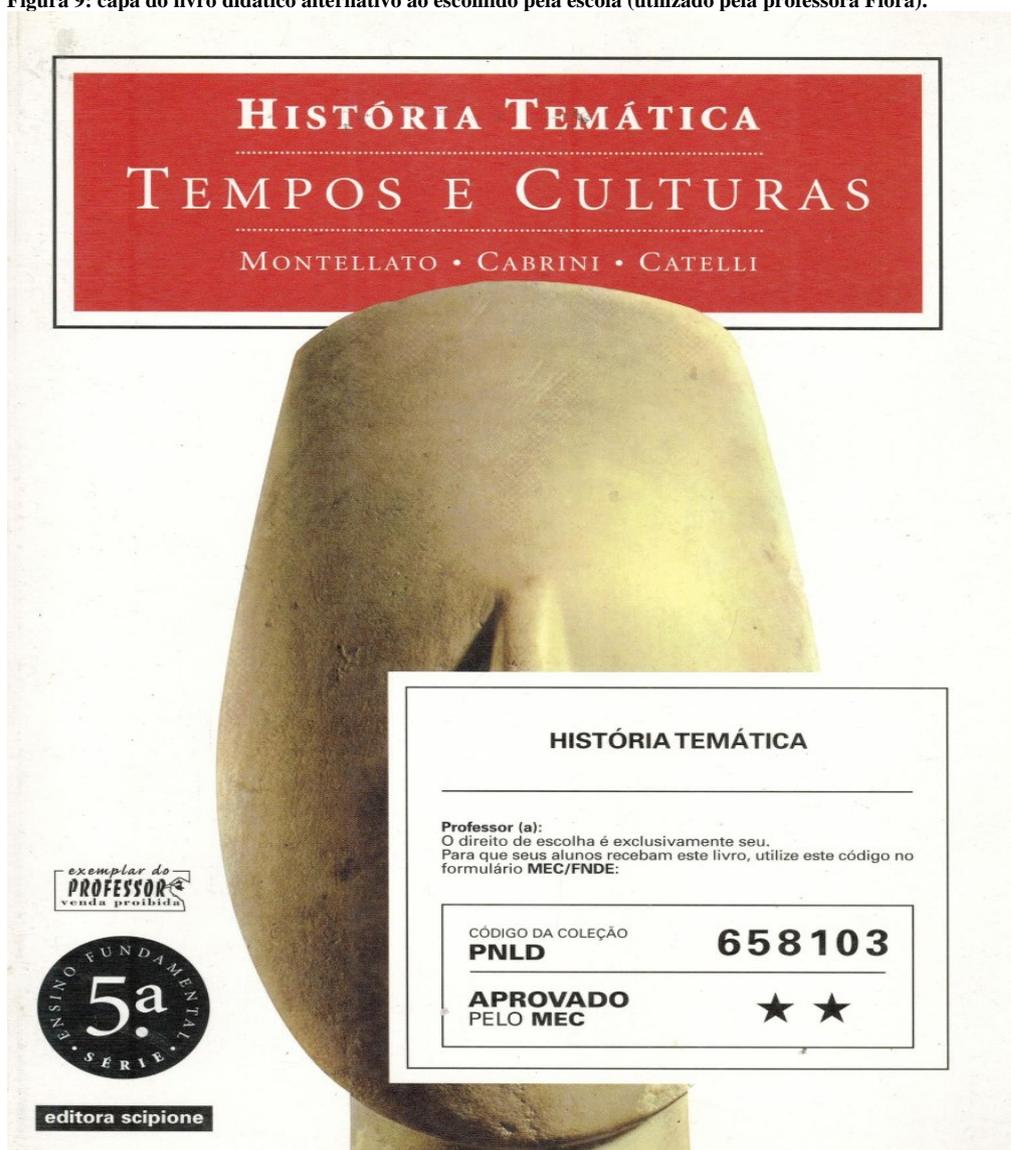
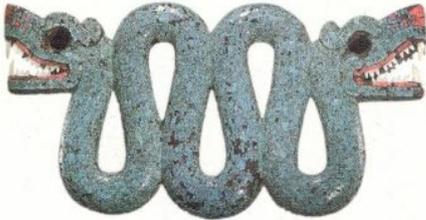


Figura 10: apresentação do livro didático alternativo ao adotado pela escola (utilizado pela professora Flora).

HISTÓRIA TEMÁTICA



SEJA BEM-VINDO AO MUNDO DA HISTÓRIA!

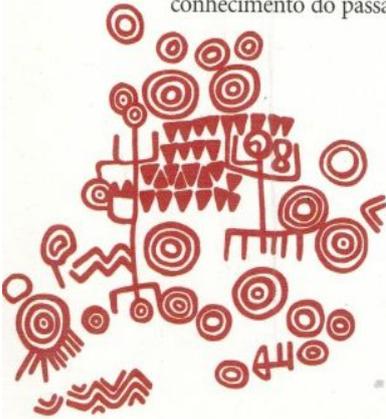
Mas... será que a história está realmente neste livro? Será que ela é encontrada só nos livros?

Propomos que você e seus colegas, orientados por seu professor, descubram isso durante este ano. Você deve ter uma série de curiosidades, perguntas não-respondidas, coisas de que gostaria de saber, de fazer ou mesmo de mudar. Nós também temos propostas de alguns assuntos interessantes e importantes. Assuntos, aliás, que acreditamos permitir que você encontre certas respostas que procura. Que tal cruzarmos esses interesses?

Vamos experimentar e aprender muitas coisas sobre o mundo que nos cerca, nossas famílias, o local onde vivemos, alguns acontecimentos de muito tempo atrás, outros povos. Vamos descobrir para que serve a história. Será que é só para decorar? Mudando a pergunta: Pelo conhecimento do passado, entendo melhor quem sou hoje? Ou ainda: Conhecendo a experiência dos homens do passado, posso recriar o meu futuro?

Nosso estudo servirá também para compreendermos melhor as pessoas, as situações, a origem dos problemas ou dos fatos com os quais não concordamos mas vemos acontecer. Vamos refletir, discutir e refazer nossas opiniões a fim de pensar em soluções para aprimorar o mundo em que vivemos. Tudo isso estudando história? Você não acredita? Então, experimente.

SEJA BEM-VINDO AO MUNDO DA HISTÓRIA!






editora scipione

ISBN 852623643-1



9 788526 236431

Quadro 10: índice do livro didático alternativo ao adotado pela escola.

TÓPICOS DE CONTEÚDOS	TÍTULO	AUTOR (ES)
Unidade I: História e memória - Lembrar e esquecer - Diferentes histórias em uma mesma época A família em outras épocas Unidade II: Medidas do tempo - O tempo dos relógios e do calendário - Mesma época, diferentes tempos - Tempo geológico, o tempo da Terra - Arqueologia: pesquisando pistas Unidade III: O surgimento do homem - O surgimento e as transformações do ser humano - Diferenças entre o ser humano e os animais - As marcas do homem: fogo, arte e linguagem Unidade IV: A experiência Humana - O modo de vida dos primeiros homens - Os primeiros povos do continente que se chamaria América - Cidades: ontem e hoje - O papel da escrita	“História Temática: Tempos e Culturas	Andréa Montellato Conceição Cabrini Roberto C. Junior

No exemplar destinado ao professor, esse livro contém um “manual pedagógico”, que logo na “Apresentação”, detalha a concepção de História e o método de ensino que norteou a sua construção. Para as autoras o trabalho do professor é o de, permanentemente, construir-reconstruir o conhecimento histórico, porque sempre surgirão novos dados e serão formuladas novas hipóteses.

No que se refere ao aluno, o livro apresenta-se como uma possibilidade de se estabelecer leituras do mundo no qual vivem. Para isso, o professor deve orientá-los a estabelecer relações entre o presente e o passado, a refletirem sobre as suas vivências cotidianas, estabelecendo liames entre estas e os indivíduos e sociedade, sociedade e natureza.

Quanto à estruturação dos conteúdos, o livro trabalha a partir do eixo temático “Natureza e cultura”, e com os sub-temas “Tempo, Espaço, Natureza, Homem”, o que,

segundo os autores, “possibilita a apreensão do objeto de estudo por meio da relação presente-passado-presente” (Manual pedagógico, p. 5). A visão temática também propiciaria interagir com métodos e conteúdos das outras áreas do conhecimento, integrando-as em possíveis projetos.

Os conteúdos articulam-se em relação aos conceitos, procedimentos e atitudes a serem estimulados nos alunos, proposta que se filia às teorias pedagógicas construtivistas adotadas no país. Nota-se um esforço dos autores em oferecer um livro didático atualizado em relação à discussão historiográfica contemporânea: discussão dos ritmos de duração e diferentes temporalidades; a noção de documento, com a utilização de fontes diversificadas e pouco usuais nos livros didáticos, como depoimentos (História oral) e textos literários. As ilustrações e gráficos dialogam com o texto-base, de modo a enriquecer a narrativa.

Ainda do ponto de vista historiográfico, o livro didático “História Temática: Tempos e Culturas” traz uma síntese dos temas e conceitos históricos veiculados pelas propostas curriculares mais recentes, em particular os PCNs, o que tem como aspecto positivo permitir ao professor se atualizar minimamente em relação à discussão no campo, o que seria difícil de ocorrer, haja vista a abrangência do sistema educacional brasileiro.

5.4.3 Livro didático e História temática: algumas considerações

De acordo com Chopin (2004), o livro didático, por se basear nos programas e currículos oficiais contribui para a veiculação de um conhecimento definido pelos formuladores da política educacional. A tendência à consolidação da hegemonia das versões da História apresentadas nas propostas curriculares é reforçada por programas de governo que buscam universalizar o acesso da população estudantil ao livro didático e outros materiais de ensino, visto que as editoras responsáveis pela produção dos manuais didáticos têm o governo como seu principal (e quase único cliente).

A hegemonia da História temática nas propostas curriculares oficiais recentes, refletida no livro didático, contribui para disseminar e legitimar nos conteúdos escolares

uma narrativa que privilegie no processo de reconstrução histórica, uma versão alinhada a essa tendência para o ensino de História. Em face desse predomínio, a tendência é que as editoras, a fim de atender à demanda dos sistemas públicos de ensino por obras didáticas com essa característica, ampliem a publicação de coleções de História que utilizem essa perspectiva teórica.

Entretanto, será que os temas selecionados pelos autores dos manuais didáticos podem atender às especificidades da História local e da História do tempo presente, um dos pressupostos das propostas curriculares recentes, e também articular a esses temas estruturas e conjunturas abordadas em uma temporalidade mais longa? Como os recortes temáticos da História local e de contextos mais amplos selecionados pelos autores dificilmente coincide com o que o professor gostaria de explorar com os seus alunos, como adequar o livro didático às escolhas do professor?

As orientações curriculares que servem de parâmetro para o currículo da rede municipal de ensino de São Paulo, por exemplo, enfatizam o estudo da História local a partir de problematizações extraídas das vivências dos alunos, de modo a que este possa articular o contexto local a contextos mais amplos. Ocorre que a produção de obras didáticas que abordam a História da cidade de São Paulo ainda é bastante incipiente, obrigando o professor a buscar fontes alternativas para a abordagem do ensino a partir da História local. A constituição de acervos sobre História local pelos departamentos de História é uma iniciativa recente, restrita a poucas universidades e ainda pouco divulgada entre os professores da educação básica.

O reconhecimento da complexidade envolvida na produção do conhecimento histórico escolar e o hiato existente entre as exigências declaradas no “Guia do PNL D” e as supostas dificuldades dos professores da escola básica em trabalhar com um livro didático mais complexo do ponto de vista conceitual, tem aproximado os acadêmicos da esfera escolar, o que, em tese, pode vir a contribuir para aproximar a História ensinada na escola básica da História acadêmica.

Se até período recente, isso ocorreu por meio da formação continuada e através da produção de propostas curriculares e materiais didáticos para as redes públicas de ensino, no período recente, esse interesse tem se deslocado para a produção de coleções didáticas. Pesquisadores com destacada atuação na produção de conhecimento sobre o tema “ensino de História”, caso de Selva Guimarães Fonseca, Claudia Sapag Ricci e Maria Auxiliadora M. S. Schimidt, têm se voltado para a produção de livros didáticos e

paradidáticos de História para a escola básica (PNLD 2013, p. 69-72, 57-60, 166-168, respectivamente).

Entretanto, por mais próximo que esteja das concepções de educação e de História do professor, nenhum livro didático por si só será capaz de oferecer ao professor as opções que ele considera adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, mesmo que os conteúdos, métodos, atividades e exercício, estejam próximos do idealizado, é ele, professor, que em última instância decide o momento e as formas de trabalhar determinado conteúdo histórico com os seus alunos.

Sendo assim,

não há livro que seja à prova do professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem (Lajolo: 1996, p. 8).

A “prova” do livro passa pelo professor, pois até para saber se um livro atende ou não às necessidades educativas dos seus alunos ou se está atualizado em relação ao estágio do conhecimento em que se encontra a disciplina, ele precisa dispor de uma formação de bom nível e estar a par das discussões do seu campo disciplinar, além de necessitar planejar com cuidado os modos de sua utilização, mediante a preparação de atividades que compatibilizem sua proposta de ensino e o “repertório” cultural dos seus alunos.

5.4.4 Os usos do livro didático no cotidiano escolar

Alguns aspectos relacionados às práticas dos professores com o livro didático me chamaram a atenção. Dessa maneira, considere oportuno criar algumas subcategorias que me ajudassem a descrever e analisar a sua utilização, considerando o poder de decisão do professor quanto ao modo de emprega-lo; a ciência do professor

quanto à sua limitação como ferramenta de ensino; a capacidade que tem o professor de explorar seus múltiplos aspectos e adicionar-lhe funções.

Os professores pesquisados declararam desconhecer a inexistência de quaisquer restrições de ordem administrativa ou pedagógica sobre a forma e o momento adequado para utilizar o livro didático, cabendo a eles decidir a respeito.

A professora Flora declara que, nesse momento está trabalhando com o livro da Cabrini porque acha interessante a construção de conceitos, mas ressalva não trabalhar exclusivamente com ele:

Trabalho alguma coisa do livro, e depois passo pra frente. Mas eu não saberia trabalhar com um livro didático durante o ano. Acho que ele prende, e a gente não consegue sair dali. (...) A gente pode usá-lo como instrumento, como alguma coisa que vai acrescentar. Mas, usá-lo constantemente, freqüentemente, não uso porque não sei trabalhar com o livro didático como se fosse uma bíblia.

A análise da professora Yasmin sobre o livro didático adotado pela escola é de que ele facilita o seu trabalho com os alunos, porque

tem textos bem elaborados e no nível de entendimento do nosso aluno. Ele também tem ilustrações e atividades interessantes para desenvolver com a classe (...) também uso outros materiais, mas é difícil porque o conteúdo é extenso e temos pouco tempo para dar tudo. Sempre fica alguma coisa para trás (do conteúdo).

No caso da professora Rosa, o livro didático é um dos poucos recursos que dispõe em face das condições objetivas de trabalho que encontra na escola. A condição de “professor em módulo”, eufemismo utilizado pela administração municipal para designar o professor contratado por tempo determinado, com lotação provisória em alguma unidade escolar e sem turmas atribuídas.

A atuação dessa professora é limitada pela condição precária de substituta do professor titular da classe que tenha se ausentado por algum motivo. Como foi possível observar, esse profissional geralmente é pouco apoiado pelos gestores da escola, quando estão na regência em alguma turma. Quase sempre, não conhecem o programa da

disciplina e nem o estágio de conhecimento em que os alunos estão situados. Em face dessa situação ela improvisa:

Quase sempre substituo em cima da hora algum professor que tenha faltado. É normal entrar na classe sem saber que matéria eles tiveram na aula anterior. Aí pego um texto do livro didático da escola, passo na lousa e peço para os alunos copiarem em uma parte separada do caderno. Não dá para fazer mais que isso (professora Rosa).

- 1) A consciência das limitações do livro didático como ferramenta de ensino e a importância de utilizar outros materiais, apesar de nem sempre ser possível fazer isso:

A gente trabalha textos que eu retiro de várias fontes, não só do livro didático, um texto de jornal, de outros livros. Faço adaptações de textos numa linguagem mais simples para que possam entender melhor. (professora Flora).

No meu caso, pego alguma coisa do livro “Projeto Araribá”, tiro algumas coisas dele. Em casa, no final de semana já vejo o que vou fazer durante a semana (professora Yasmin).

- 2) A exploração dos múltiplos aspectos do livro didático, agregando-lhe supostas funções de caráter pedagógico como a de transpor o texto do livro didático para a lousa.

A professora Rosa, por exemplo, seleciona “recortes” de textos que considera adequados para a aula. Inquirida sobre os critérios de seleção dos textos, ela afirmou que, “quando é possível, encaixo os textos aos conteúdos que os alunos já tem no caderno, assim, quando encontro algum [texto] que considero adequado, vou e retiro para usar na aula”.

A professora Yasmin informa recorrer a esses textos porque os recursos disponíveis na escola nem sempre são compatíveis com o que ela se propõe a ensinar. Ela afirma que a despeito de utilizar bastante o livro didático, também recorre a outros materiais:

Eu passei a utilizar o livro porque não tinha condições de trabalhar com apostila, contextos diferenciados. Eu trabalhei com o livro [textos do livro na lousa] e alguns textos que eu tinha em casa e levei para trabalhar com eles.

A professora Flora afirmou utilizar o livro didático a partir de alguns critérios, como adequar o texto, ilustração, atividades e exercícios ao tema proposto ao estudo. Ela considera que “o livro didático contribui para veicular informações importantes, às quais os alunos dificilmente teriam acesso por outros meios”. No entanto, ela considera que “essas informações devem ser contextualizada em relação à condição de aprendizagem da classe porque não adianta querer que o aluno faça uma pesquisa como se fosse um historiador, se ele não consegue”.

Entretanto, foi possível observar que em algumas aulas, a professora também recorreu à estratégia de passar resumos de textos, atividades e questões do livro didático na lousa para os alunos copiarem. Perguntada a respeito, ela afirmou que “o registro no caderno seria um meio para evitar que eles treinem a escrita e não se dispersem em relação ao conteúdo”. É também uma oportunidade para eles “aprenderem a anotar o texto da lousa (...) porque eles chegam ao fundamental II com uma série de dificuldades de escrita, então, se ele copiar vai concentrar sua atenção e pode ser que melhore”.

- 3) As professoras, também costumam utilizar o livro didático como suporte de leitura, em que pese não terem citado essa função nas entrevistas ou durante as conversas informais que mantivemos.

Entretanto, em diversos momentos foi possível observar e registrar no caderno de campo o fato de os professores solicitarem aos seus alunos que lessem trechos do livro. Nessas ocasiões, os professores faziam a mediação com a classe pedindo silêncio, pediam ao leitor [aluno] que aumentasse o volume da voz, e estimulavam-no a prosseguir a leitura.

A aula do dia 30/08/2012, no 6^a. Ano “A”, ministrada pela professora Flora, é um exemplo desse procedimento. Após cumprimentar os alunos e fazer a chamada, iniciou a leitura:

- *Renata. Vamos começar a leitura do texto. Em voz alta, que é o recreio das outras classes. O barulho atrapalha a leitura.*

E prosseguiu:

- *Ronaldo, continue...*

O aluno iniciou a leitura, gaguejou, leu em voz baixa... A classe aguardou em silêncio as determinações da professora.

- *Agora o Vitor vai ajudar o Ronaldo a ler a sua parte [do texto] para a gente...*

Com pequenas variações, a leitura de textos do livro didático seguiu esse padrão de procedimentos. A justificativa dada pela professora Flora é de que alguns alunos chegavam ao 6^a. Ano com sérias dificuldades de leitura e escrita.

Alguns chegam mal sabendo ler e escrever. O Ronaldo, por exemplo, no início do ano não conseguia ler sequer um parágrafo. Agora, apesar das dificuldade, se comparado aos outros alunos, já consegue ler.

C) Estudo com imagens:

A imagem é um recurso ao qual os professores recorrem com freqüência ao trabalhar com os alunos a relação presente-passado. Nesse aspecto, os livros didáticos utilizados pelas professoras (Montellato, Cabrini e Catelli Junior: 2000; Apolinário: 2007), por oferecerem ilustrações compatíveis com o tema abordado [Pré-História], foi utilizado durante várias aulas. Ao mencionar a utilização de ilustrações, a professora Flora reconheceu a importância desse material, principalmente diante das dificuldades enfrentadas por causa das carências materiais dos alunos e da escola:

É que o livro enriquece na questão das ilustrações. Ele acaba ilustrando muito, coisas que a gente às vezes não tem recursos na escola para tentar demonstrar alguma coisa

que você esteja trabalhando. Então, o livro didático acaba ilustrando muita coisa. Então acho que no início ele acaba contribuindo.

5.4.5 Livro didático e práticas dos professores: algumas considerações

A observação e análise das práticas dos professores de História do 6º. ano da EMEF Jardim da Vitória, permitiu constatar que o livro didático constitui um dos materiais pedagógicos utilizados com maior frequência e de diferentes maneiras nas suas aulas: como suporte de leitura, como texto base para o resumo colocado na lousa para os alunos copiarem e como parte integrante dos processos de fixação da aprendizagem e da avaliação, no momento em que os alunos são solicitados a realizar as atividades e exercícios propostos em cada unidade temática ou capítulo, entre outros.

A pluralidade de funções que o livro didático é chamado a desempenhar no processo ensino-aprendizagem assegura a esse tipo de material pedagógico um lugar especial nas práticas escolares. Em específico nas práticas dos professores de História pesquisados, ele é utilizado como roteiro para planejar as aulas, veículo portador de textos e imagens usadas de diferentes formas, como texto para fixação de conteúdos no caderno, “leitura de imagens”, e instrumento de consulta e pesquisas para os alunos.

Ao observar e analisar as práticas do professor em relação ao livro didático foi possível perceber a diversidade de formas empregadas na sua utilização, evidenciando diferentes concepções de História e de educação, que repercutem na organização dos conteúdos e na didática da disciplina na sala de aula, desafiando o pesquisador a buscar compreender a lógica que preside a organização do rol dos conteúdos trabalhados, no que tange à coerência interna e unidade didática.

Essa diferença, no entanto, não as impede de justapor seus textos, imagens e conceitos ao ensinar a disciplina nas classes do 6º. Ano do ciclo II. Um exemplo disso pode ser observado quando a professora Flora procura adequar textos, ilustrações, e suporte de leitura ao ensino da disciplina nas classes do 6º ano do ciclo II, ou quando utiliza um livro alternativo ao adotado, mesmo que declare considerar esse material insuficiente para desenvolver sua proposta de trabalho. Foi possível observar que

durante diversas aulas, ela o utiliza a partir de critérios relacionados ao tema estudado, facilidade de manuseio, e perfil da classe, entre outros.

A análise das práticas da professora Yasmin ao utilizar o livro didático revela que ela mantém uma relação ambígua com esse material didático: em geral, respeita a seqüência cronológica e de unidades temáticas proposta pelos autores, mas costuma enriquecer suas aulas com intervenções relacionadas às ilustrações, ao significado dos termos próprios à História, presentes no texto, ou orientações sobre a melhor maneira do aluno estudar o conteúdo. Nesse sentido, mesmo que do ponto de vista formal, o livro didático organize os conteúdos escolares e a proposta pedagógica para o desenvolvimento da aula, é ela, professora, que determina o ritmo e o compassamento na administração dos conteúdos e na avaliação da aprendizagem.

Contradizendo a idéia que seja um guia curricular em sentido estreito, no qual estão dispostos os conteúdos e métodos a serem utilizados pelos professores na sala de aula, os livros didáticos desempenham múltiplas funções no processo de ensino. Em suma, os professores procuram adequar o seu uso às situações de ensino, e às determinações sociais e institucionais às quais ele está sujeito.

5.5 Práticas de ensino dos conteúdos do currículo: o que nos informam os dados

Nesse item, procedo à descrição e análise dos dados referentes à abordagem das práticas dos professores em relação aos conteúdos de ensino. Devido à grande quantidade de informações trazidas pelos dados, e à diversidade de concepções do que se entende por conteúdos, recorri às contribuições de Gimeno Sacristán (2000b). Esse autor considera a definição do que seja conteúdo uma das faces mais contraditórias do ensino, circunstância da qual decorre a diversidade de pontos de vista a seu respeito, pois sua constituição [como conteúdo] deriva de contextos histórico-culturais, nos quais se misturam os valores e funções que a sociedade, num determinado momento atribui à escola.

Gimeno Sacristán (2000) concebe os conteúdos como um conjunto complexo, que expressa simultaneamente os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e o

rol de informações acadêmicas que ele veicula, bem como as mudanças sócio-culturais, às quais a escola responde. Assim, definir o que seja conteúdo,

implica saber que funções queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir. Como, frente a essas funções, não existe uma única perspectiva, em torno da determinação dos conteúdos do ensino se pode observar uma das controvérsias mais significativas da história da escolarização e do pensamento curricular (Gimeno Sacristán: 2000, p. 149).

Controvérsias que também permearam as reformas educacionais mais recentes, apesar do consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, ocorreram divergências quanto à seleção e formas de organização dos conteúdos no currículo:

De um lado havia os defensores de que a escola deveria oferecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania. Tal domínio deveria ser a base de sustentação qualitativa por intermédio da qual se realizariam as transformações das relações sociais vigentes.

(...)

Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a conteúdos significativos. (...) Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de repensar os critérios para a seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a outros interesses (Bittencourt: 2011, p. 105).

As divergências em torno dos conteúdos escolares, particularmente sobre os processos de seleção do *que* e *como* ensinar, permanece central nas discussões sobre o currículo escolar, tanto na esfera oficial quanto no cotidiano escolar, em que se desenvolve o currículo real por meio das práticas do professor, em especial as que ele desenvolve na sala de aula.

No sentido estrito, herdado da tradição, o conteúdo é uma programação de ensino proposta para a transmissão aos alunos, constituindo a principal referência para o processo ensino-aprendizagem, à qual [programação] está pressuposto um método de ensino. Desses elementos derivam a seleção dos materiais de ensino como o livro didático. Nos dias atuais, em razão das políticas gerencialistas, tem sido a avaliação externa do rendimento dos alunos que demonstra forte poder de determinar o que e mesmo o como deve ser ensinado e aprendido.

No entanto, está implícito ao processo ensino-aprendizagem que o professor precisa mobilizar saberes que extrapolam os resumos da cultura acadêmica, parcelados nas disciplinas escolares que compõem o currículo. No que diz respeito ao ensino de História na escola básica, além de orientar o processo ensino-aprendizagem em relação a determinada concepção de ensino, ele precisa trabalhar com os seus alunos os conceitos “estruturantes” da disciplina, como temporalidade(s), fonte histórica, fato histórico, entre outros. Ele também precisa se ater aos “conteúdos difusos do currículo”, termo utilizado por Bernstein (1996) para se referir às práticas “invisíveis” que permeiam o currículo. Os conteúdos estão relacionados aos hábitos, comportamentos, valores, atitudes e habilidades do pensamento, considerados importantes de serem adquiridos em um determinado contexto cultural e social.

Para conhecer as práticas dos professores em relação aos conteúdos é fundamental investigar as relações entre os princípios de seleção e organização dos conteúdos acadêmicos e suas formas de transmissão, aquisição e avaliação, ao qual estão subjacentes, “as regras, escritas ou não, que expressam procedimentos de atuação, expectativas e interesses que não são necessariamente explícitos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 155). Portanto, “para conhecer o que há por trás das práticas é preciso explicitar as idéias, os interesses, os valores e os mecanismos de decisão que a determinam” (idem, p. 155).

Nesse capítulo busco analisar as formas de transmissão dos conteúdos, no contexto das práticas do professor com os seus alunos, especialmente no cotidiano da sala de aula: como os conceitos estruturantes da disciplina, como temporalidade, fonte histórica e fato histórico se articulam aos conteúdos trabalhados com os alunos?; que abordagem historiográfica e de ensino é utilizada?; essa abordagem dialoga com as orientações curriculares?

5.5.1 Os professores e os conteúdos históricos: concepção e processos de transmissão

A abordagem relacionada à questão dos conteúdos de ensino é dificultada por se tratar de um conceito interpretável, dependendo do enfoque, perspectiva e opções propostas para o processo de ensino.

Para a professora Flora,

o conteúdo não é um pacote que vem pronto e o professor joga na cabeça do aluno. Ele (o conteúdo) é algo que a gente escolhe de acordo com a turma de aluno que você tem. Por exemplo: aqui na escola temos uma quantidade de alunos que os professores chamam de “fracos” porque alguns não são nem alfabetizados. Como eu vou dar puxar o conteúdo se ele não consegue nem ler e escrever direito?

A propósito, a professora Yasmin utiliza como base do conteúdo as unidades do livro didático. Essa visão de conteúdo se evidencia pela relação que estabelece entre planejamento e utilização de textos do livro didático.

A professora Rosa adota ponto de vista semelhante ao da professora Yasmin a respeito dos conteúdos. Para ela, os registros dos “assuntos dispostos no livro didático e nos Diários de classe servem como base para prosseguir com os conteúdos”, trabalho dificultado pela sua condição de substituta, pois segundo ela “o planejamento não havia chegado às suas mãos, o que pode ter ocorrido por causa das trocas de professores durante o ano letivo”.

A concepção de conteúdo expressa pela professora Flora difere da de suas colegas. Para ela o conteúdo remete às fontes (diversas) e às suas opções teórico-metodológicas:

Em termos de conteúdo não dá pra gente usar um livro didático e seguir como se fosse uma bíblia, porque alguns abordam uma determinada questão que o autor acha importante, outros abordam outra, não dá pra gente usar só um livro didático.(...), Não [uso] só textos escritos, mas outros textos mesmo... outras formas de leituras que eles

precisam saber, que não seja só a leitura escrita. Textos diversos, diferentes. Que não seja só o texto escrito.

Se cada uma das professoras apresenta diferenças significativas quanto à concepção do conteúdo, a análise dos dados permite apontar regularidades no modo como ele é organizado por elas para desempenhar suas funções. Assim, com base nessas regularidades, foi possível definir um roteiro, que exceto pequenas variações, esteve presente na administração dos conteúdos: introdução do tema, desenvolvimento, e avaliação.

Em seguida, em cada uma das unidades procurei descrever e analisar as abordagens dos conteúdos de ensino, em especial o tratamento dispensado a alguns elementos específicos e estruturantes da disciplina – ordenação temporal, exploração das fontes e nesses elementos, a concepção de História subjacente às suas práticas. Esse procedimento tornou possível depreender que o script que as docentes seguem para organizar e abordar o ensino desses conteúdos difere de professor para professor, de acordo com variáveis como situação profissional (a professora Rosa é substituta), e maior ou menor diversificação no uso dos materiais didáticos disponíveis na escola, em especial do livro didático.

A professora Flora organiza o conteúdo por temas e os desenvolve de acordo com os desdobramentos ocorridos nas aulas, a professora Yasmin estabelece um roteiro aproximado às unidades do livro didático. Elas também utilizam diferentes metodologias de ensino e formas de avaliação, práticas que desvelam ademais as suas concepções de ensino-aprendizagem. A análise das práticas da professora Rosa revela que ela também se apóia no livro didático, além de recorrer à estratégia de transcrever textos didáticos na lousa como forma de “gastar” o tempo da aula com uma atividade que mantenha os alunos “ocupados”.

5.5.1.1 Professora Flora

A professora Flora utiliza um roteiro prévio das aulas, mas o “atualiza” conforme o tema é desenvolvido. Assim, o tempo despendido nas diferentes atividades

e a extensão do conteúdo dependem das dinâmicas estabelecidas durante as aulas. Um tema inicialmente planejado para ter uma duração de oito horas-aulas, por exemplo, dependendo dos desdobramentos ocorridos durante as aulas, poderá se estender indefinidamente por um longo período.

Inquirida a respeito, a professora informou que

Quando iniciei meu trabalho como professora tinha muita preocupação com esse negócio de conteúdo, passar, de dar conta ali do que estava no planejamento. De uns dois anos para cá eu tenho me preocupado menos. Qual é o meu foco agora: o que ele pode levar de conhecimento. Qual o conceito que pode ser construído ali. Se ele (aluno) sair da escola com alguns conceitos construídos é muito melhor que enchê-lo de conteúdo e não ter passado nada.

Essa posição em relação aos conteúdos, que se estende ao ordenamento do ensino na perspectiva da chamada História temática, evidencia-se nas atividades de sala de aula pelo diálogo dela com os alunos, estimulados a participar da “construção” dos conceitos referentes ao tema. Isso ocorre por meio do levantamento de hipóteses a partir de uma fonte ou um evento, pela aproximação do tema ao cotidiano do bairro ou através de outros procedimentos como o raciocínio indutivo, que vai do particular ao geral.

No tema “Pré-História”, no 6ºano “C”, a professora recorreu ao método indutivo para que os alunos compreendessem os conceitos de temporalidades, fonte histórica e fato histórico. A descrição do roteiro das aulas de atividades desenvolvidas com os alunos informa sobre os procedimentos utilizados por ela para que eles se apropriassem dos conceitos históricos mencionados.

- Dia 30/07/2012:

- **Procedimento:** Texto para o aluno copiar da lousa.
- **Título:** a origem da humanidade: questões para levantamento de conhecimentos prévios dos alunos.

- Dia 31/07/2012:

- **Procedimento:** Texto na lousa: A divisão do tempo histórico/periodização.

- Dia 02, 03, 06 e 07/08/2012:

- **Materiais didáticos:** Cartazes com imagens de produtos que fazem parte do cotidiano - produtos de alimentação, limpeza, relógio, calculadora, etc.
- **Procedimentos:** Atividade em dupla: questões para sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos. Respostas no caderno dos alunos.

- Dia 09 e 10/08/2012:

- **Procedimentos:** Problematização: muito tempo depois que a civilização e os seres humanos deixaram de existir, a Terra recebe a visita de um alienígena (vindo de outro planeta). Como ele reagiria ao ver os restos das coisas que os humanos usavam no seu dia-a-dia? Seria possível, a partir desses objetos, reconstruir a História? Elaboração de hipóteses com os alunos.

- Dia 20 e 21/08/2012:

- **Procedimentos:** Atividade em dupla – produção de texto sobre o problema apresentado.

- Dia 23, 27 e 29/08/2012

- **Procedimentos:** Problematização: Texto no caderno – A pré-História.

- Dia 04 e 05/09/2012

- **Recursos materiais:** Dvd sobre a pré-História: Uhug – Na Serra da Capivara (desenho animado). In: <https://www.youtube.com/watch?v=GvwW0uRNQZ8>
- Outros recursos materiais: Papel sulfite, lápis.
- **Procedimentos:** Exibição do vídeo para a classe, precedido de comentário; formação de grupos; entrega para cada aluno de uma folha de sulfite; orientação sobre desenho referente ao vídeo com uma situação que considera mais significativa; orientação para os alunos colarem o desenho no caderno.

- Dia 11 e 12/09/2012:

- **Procedimentos:** Perguntas aos alunos sobre os desenhos produzidos; anotações na lousa sobre as suas falas; registro das anotações no caderno dos alunos.

- Dia 13 e 14/09/2012:

- **Procedimentos:** Apresentação de supostos fósseis – paus, pedras, desenhos, tecidos de pano, apagador e giz. O professor separa os objetos em pré-História e História da atualidade e explica como chegou a saber porque são de tempos diferentes para classificar as fontes.

- Dia 17 e 19/09/2012:

Nessas aulas, após os alunos terem se manifestado sobre os desenhos e os supostos fósseis, a professora chamou a atenção para a importância dos registros para a reconstituição da pré-História. Informou aos alunos que esses registros serviram de prova para a História que estava nos livros, etc.

- Dia 21 e 24/09/2012:

Nessas aulas ocorreu a finalização da atividade com um texto na lousa e aula expositiva em que a professora reforçava a comparação entre os objetos utilizados pelos grupos humanos na pré-História e no presente.

- Dia 25/09/2012: Vídeo – “Niéde Guidon: o povo de 100 mil anos” traz um resumo sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí. In: <https://www.youtube.com/watch?v=ytodtEwVkTA>

A seqüência didática que tematiza a unidade de conteúdo “civilização grega”, ministrada no 6º ano “B”, entre os dias **04/11/2012 e 18/11/2012**, também se caracterizou pela utilização de fontes diversificadas como vídeo e textos do livro

didático para fazer a abordagem do tema, conforme a descrição comentada da rotina das aulas, que apresento a seguir:

- **Dia 04/11/12:** Introdução ao tema “História da Grécia antiga”⁶⁹ por meio da exibição do vídeo “Grécia antiga”⁷⁰, desenho voltado para o público infanto-juvenil:

- *Boa tarde. Vamos começar um novo assunto. Pra começar, vamos assistir a um vídeo que mostra os gregos. Os jogos olímpicos, os deuses e outras coisas. Pessoal: Vamos ver o vídeo. Todo mundo pára de conversar.*

Enquanto falava, a professora solicitava aos alunos que se acomodassem e prestassem atenção. Iniciada a sessão, a maioria dos alunos permaneceu atenta. Somente alguns deles faziam comentários esporádicos a respeito da história que estavam assistindo. Terminada a exibição [do vídeo], ela escreveu na lousa um pequeno resumo da história apresentada no filme, após o qual, escreveu na lousa algumas palavras-chaves (termo que usou) e seu significado para os alunos copiarem, a fim de entenderem melhor a história narrada no filme e iniciarem o conteúdo, propriamente dito.

No dia 06/09/2012 houve a continuação da aula anterior. A professora prosseguiu com o tema “História da Grécia antiga”⁷¹. O assunto foi introduzido através de sondagem prévia dos conhecimentos dos alunos, mediante o seguinte diálogo:

- **P:** *Boa tarde crianças. Chamada. Um aviso: Como não vamos usar o livro [didático] essa semana não precisa trazer. Quando for para trazer o livro eu aviso. Na aula passada vocês viram o filme sobre a Grécia. Gostaram?*

- **A:** Alguns alunos responderam afirmativamente, outros falaram em voz baixa que era chato...

- **P:** *Quem nasce na Grécia é o quê?*

- **A:** *Grego.*

⁶⁹ As unidades de conteúdo se subdividem em diferentes tópicos ou assuntos, abordados através de diferentes recursos.

⁷⁰ Vídeo: Grécia antiga. In: <https://www.youtube.com/watch?v=4YSC91SZ2DI>

⁷¹ As unidades de conteúdo se subdividem em diferentes tópicos ou assuntos, abordados por meio de diferentes recursos.

- P: *Quem nasce no Brasil é o quê?*
- A: *Brasileiro.*
- P: [começa a anotar na lousa as observações dos alunos, enquanto fala]. *Ô pessoal. Eu quero saber de vocês o que sabem sobre a civilização grega. Vocês viram o vídeo. Hoje existe um país chamado Grécia. Vocês ouviram falar desse país?*
- A: *Em silêncio...*
- P: *Aline... o que você mais reparou no vídeo da aula passada?*
- A: *Eles são diferentes da gente. Usam roupas diferentes. Tem casas engraçadas, redondas....*
- P: *Porque será que eles são diferentes, Aline?*
- A: *Não sei...acho que é porque eles são de outro lugar...*
- P: *Que lugar será esse? Anota na lousa Grécia antiga e abre um item chamado "vestuário".*
- P: *Quem mais reparou alguma coisa do vídeo?*
- A: *Eu vi que eles tinham muitos deuses.*
- P: *Jonatham, como eram esses deuses?*
- A: *Tipo, deus da guerra...Hércules...*
- P: *Anota na lousa: deuses gregos: Apolo. O que mais você reparou?*
- A: *(todos simultaneamente). Eles tinham jogos... corrida, competiam por prêmio..*
- P: *Ah! Eram os jogos olímpicos. O prêmio que vocês viram era um ramo de oliveira. Depois eu explico o que é esse prêmio. Fiquem sabendo que eles não recebiam dinheiro. Isso foi falado no vídeo. Vocês lembram?*
- A: *Aparentam estar confusos. Não respondem.*
- P: *Vocês sabem dizer em que época a história se passa?*
- A: *Antigamente...*
- P: *Faz muito ou pouco tempo?*
- A: *Não conseguem responder.*
- P: *Faz bastante tempo. Muito tempo... Então: quantos anos Larissa?*
- A: *Sei lá. Uns trezentos anos...*
- P: *O que vocês (classe) acham? A Larissa está certa? Ronaldo: Ajuda a Larissa.*
- A: *Não sei...*

- **P:** *Não tem problema. Vamos ver tudo isso na próxima aula. Agora vou passar um texto na lousa sobre os gregos. Todo mundo tem que copiar. Primeiro copiar as palavras que eu escrevi na lousa, depois, copiar o texto da lousa.*

No dia 11/11/2012: continuação da unidade “História da Grécia antiga”. A professora solicitou aos alunos a leitura de um box do livro, p. 159, contendo um glossário de termos sobre os quais os alunos não estavam familiarizados. Em seguida, os orientou a fazerem um trabalho.

- *Vocês vão fazer um trabalho de pesquisa em grupo sobre “os deuses gregos e sobre os jogos olímpicos”. Vão pesquisar em casa e trazer o que encontraram dia 16. Vamos fazer jogos de memória. De um lado do cartão vocês vão desenhar o deus e do outro lado o que eles têm de especial.*

Em seguida, passou a verificar se os alunos tinham compreendido os termos contidos no glossário:

- *Rafael. Fala uma palavra.*

Em seguida a professora explicou o significado da palavra. A atividade transcorreu até o final da aula.

No dia 13/11/2012 continuou o tema sobre a “Grécia antiga”. A introdução do conteúdo da aula, nesse dia ocorreu por meio de dois textos curtos copiados na lousa, que não pertenciam aos livros didáticos usualmente utilizados. Os assuntos foram “A arte na Grécia”, e “Os gregos e a cidadania”. Enquanto os alunos copiavam os textos, a professora procedeu à verificação dos cadernos, aos quais atribuiu conceitos, lançados no Diário de Classe.

Do mesmo modo, no dia 14/11/2012 prosseguiu o trabalho sobre a “Grécia antiga”. Nesse dia, o conteúdo da aula foi a finalização do texto sobre “os gregos e a cidadania”, iniciado na aula anterior. Enquanto os alunos terminavam de copiar o texto,

a professora percorria a classe para verificar se eles estavam realmente copiando (o texto):

- Vou passar olhando o caderno.

Anotava no Diário de Classe se o aluno havia feito a atividade, e em seguida atribuía um conceito. A verificação dos cadernos correspondia à avaliação da aprendizagem do tema pelos alunos, justificada pela professora como “*algo importante e que os alunos esperavam, porque se [a avaliação] não fosse cobrada, eles iriam entender que o professor não se importava que eles não fizessem a atividade*”.

A escolha do professor por uma “gramática fraca” para o ensino apresenta o risco de que algumas situações escapem do roteiro inicialmente previsto, como mostra a transcrição do registro gravado com as observações da professora Flora, a respeito da interpretação de uma fonte por uma aluna:

Quando estava trabalhando a História do bairro no 6º ano, pedi aos alunos para tirar algumas fotos da invasão para discutir com eles⁷². Na aula, quando abordei o assunto e começamos a discutir o conteúdo das fotos alguns alunos começaram a falar que aquilo de invadir terras era errado, que os invasores eram uns pilantras que se aproveitavam da situação para invadir o que não era deles, etc. Até que um aluno falou que não era bem assim, que o pai dele falou [para ele] que tinha comprado o terreno do tio, que tinha invadido, e que todos os vizinhos tinham passado pela mesma situação. Aí eles (alunos) foram percebendo que o bairro surgiu de uma invasão e que todos os que moravam ali, de alguma forma, haviam se apossado de terrenos, e que a situação de miséria mostrada nas fotos também deveria ter acontecido com os pais deles. Uma aluna, a Beatriz, começou a falar que eu não tinha o direito de mandar os alunos fotografar e usar as imagens na aula porque estava expondo a miséria das pessoas que moravam na invasão, até porque elas estudavam na escola. Fiquei surpresa porque percebi que isso revelou diferentes formas de ver o problema da ocupação do espaço na cidade. Como a discussão foi interessante, pedi para os alunos trazerem fotos das pessoas e do bairro na época da primeira invasão, quando ele (o bairro) foi formado. Ficamos um bom tempo

⁷² Uma área de grande extensão contígua à área edificada do bairro foi ocupada em 2012 – ano em que essa pesquisa foi desenvolvida na escola – pelos integrantes do MTST-Movimento dos Trabalhadores Sem Terra urbano. Essa ocupação foi seguida do parcelamento da área em lotes que originaram um novo assentamento no bairro. O bairro onde a escola está localizada também se originou da “invasão” de terras de uma antiga fazenda desativada. Vide **capítulo 3** desse estudo.

trabalhando esse conteúdo. Depois, os alunos puderam colocar os diferentes pontos de vista através da produção em grupo de um texto escrito sobre a atividade.

Em artigo em que explora o uso de imagens como fonte no ensino de História, a historiadora Antonia Terra, baseada nas proposições de Mikhail Bakhtin no campo da Lingüística, Filosofia e da Literatura, afirma existir uma “relação dialógica entre o autor e o leitor da obra e o outro sujeito que emite uma resposta (construída por aquele que lê, interpreta)” (1998, p. 98). Sendo assim, no contexto da sala de aula, a leitura de um quadro ou uma fotografia não se esgota na análise do seu conteúdo, pois, para além, é preciso discutir “a forma como o autor reconstrói o conteúdo e o seu enunciado (novo contexto), impingindo-lhe os múltiplos diálogos travados com outros autores, com sua época e outras épocas e, principalmente, a sua originalidade” (idem, p. 102).

Tomando como referência a reflexão de Antonia Terra é possível perceber, através do diálogo travado entre a professora Flora e seus alunos, que a análise das fotografias proporcionou interpretações diversas, de acordo com a perspectiva de leitura adotada por cada um dos sujeitos diante do objeto analisado.

Para a Beatriz, a exposição da precariedade das moradias mostrada pelas fotografias representava um desrespeito aos moradores da área “invadida”, pois expunha ao público a situação de miséria em que viviam os alunos da escola que habitavam essa área; para outros alunos, os ocupantes do terreno eram “invasores” e “pilantras” que “pegavam o que não era deles”; já para o aluno que teve o insight de relacionar a “invasão da área” à ocupação que originou o bairro onde a escola está localizada, duas décadas atrás, as imagens fotográficas lhe permitiram “rememorar” o passado arquivado nos escaninhos da memória familiar⁷³.

Sem entrar no mérito das conclusões a que cada aluno chegou, importa discutir as formas de comunicação pedagógica e os procedimentos utilizados pela professora durante o desenvolvimento das aulas para trabalhar os conceitos históricos: inicialmente por meio do diálogo em que explorava as fotografias como fonte mobilizou os registros da memória imediata dos alunos, evocados por meio de argumentos orais; a discussão que se seguiu e as considerações referentes à temática foram registradas por meio da produção de textos escritos.

⁷³ Voltaremos a esse fragmento do texto na análise sobre os conteúdos, nesse capítulo.

Podemos inferir que, na primeira etapa da aula, a professora trabalhou com um contexto em que a memória dos alunos interage com as memórias sociais relacionadas ao problema abordado: o binômio direito à propriedade da terra x direito à moradia. Questão recorrente na História do Brasil, as falas dos alunos repercutem as posições dos diversos setores da sociedade: manifestos da mídia, organizações sociais, partidos políticos, etc. Nesse sentido, a memória dos alunos, por meio do “texto oral” expressa o presente vivido, em que ecoam as vozes dos sujeitos e classes sociais que, no plano da realidade, mediante diferentes estratégias discursivas, disputam espaço na arena econômica, política e cultural. Os fragmentos da memória evocada pelo aluno no tempo presente possibilitam ao professor e aos alunos realizar um esforço de síntese entre o presente e o passado, completado pela seqüência de fotografias relacionadas à ocupação do bairro por “invasores”, nos idos dos anos 1980.

A segunda etapa marca a passagem da memória, evocada pela lembrança sobre o acontecido, para a fixação da memória, mediante a produção do texto escrito. Nessa etapa do processo de reconstrução do conhecimento histórico, ocorre uma operação de deslocamento em que a principal referência da memória passa a ser o documento escrito.

Essa operação metodológica pressupõe alguns riscos, a começar pela autoridade que o texto escrito possui na sociedade contemporânea em relação a outras formas de representação. Ao valorizar em demasia o escrito, agimos à maneira dos historiadores “positivistas”, que tomam o documento escrito como prova irrefutável da veracidade do conteúdo que apresenta, como se ele por si só tivesse um caráter “mágico” que o torna irrefutável e não como uma produção cujos sentidos muitas vezes nos escapam.

A opção do professor por um processo ensino-aprendizagem em que o roteiro da aula está sujeito a ser modificado em razão da gramática fraca nos processos de comunicação pedagógica, traz à tona a questão dos significados sociais implícitos à seleção dos conteúdos de ensino. Temas que supostamente pertenceriam a contextos diversos da escola, quando passam a integrar o rol dos conteúdos de ensino, são escolarizados. Em outras palavras, esses conteúdos passam por um processo de didatização, a fim de atender aos objetivos propostos pelo professor.

Por outro lado, como assinala o historiador Marcos Silva, ao refutarmos a concepção que imobiliza e exila a História em um tempo passado, também é preciso se

cercar de cautela para não tomar o presente como um tempo dado, em que se vive num presente contínuo sem referências do passado.

5.5.1.2 Professora Yasmin

A professora Yasmin geralmente costuma introduzir o tema de estudo mediante cópia de texto do livro didático no caderno. Como tal fato ocorreu várias vezes durante o período de observação, vou limitar-me a descrever e analisar a sequência de aulas ocorridas nos dias 09 e 11/10/2012, pois, de certo modo representam uma síntese do trabalho dessa professora em relação aos conteúdos.

Aula do dia 09/10/2022. Após a chamada a professora comunicou aos alunos:

- Criançada. Vou passar o texto na lousa. É para copiar, porque vou dar nota no caderno.

Passou a escrever o texto (do livro da Apolinário, op. cit.) na lousa, estendendo-se nessa tarefa até próximo do final da aula. Os alunos, por outro lado, aparentavam apatia.

Em seguida, expôs oralmente o assunto. A aula foi encerrada com o final da exposição.

Na aula do dia 11/10/2012, após a chamada, a professora solicitou aos alunos que iniciassem a leitura do texto passado no caderno.

- Joel, Paula e Adriana. Cada um de vocês irá ler um parágrafo do texto do caderno.

Assim que a leitura foi finalizada, a professora passou a escrever as perguntas na lousa para os alunos transcreverem no caderno.

- Crianças, o que há de mais interessante no texto (p. 173)?

- Como eram os deuses gregos?

- É diferente da religião atual?

- *Qual a maior diferença entre a religião dos gregos e dos povos atuais?*

Advertiu os alunos.

- *Cuidado com as brincadeiras. Brincadeira tem hora e limite.*

Apesar de todos os alunos tentarem responder ao mesmo tempo a professora retomou as questões (na lousa). Em seguida passou a percorrer as carteiras para verificar se os alunos estavam fazendo os exercícios. Vistou alguns cadernos. Fez observações a um aluno.

- *Faltou você completar as respostas das questões. Na próxima aula vou visar os cadernos que faltaram.*

Como é possível observar, nas aulas ministradas dias 09 e 11/10/12, a professora lançou mão do livro didático, fazendo a transposição do seu conteúdo para o caderno dos alunos. As questões postas por ela para verificar a aprendizagem dos conteúdos, limitaram-se a tarefas de assimilação desse conteúdo por meio da transcrição de partes do texto do caderno como respostas.

Em outra unidade didática, que abordava os hebreus, a administração dos conteúdos de ensino foi parcelada em 13 aulas, ao longo das quais ela utilizou a seguinte sequência didática:

02/05/12:

- Conteúdo: Os hebreus e a terra prometida.
- Estratégias: Introdução oral ao conteúdo: A professora faz breve exposição sobre o tema. Papel da religião na vida dos hebreus, influência no cristianismo e no nosso dia-a-dia. Lição de casa: Leitura de texto do livro didático.

03/05/12:

- Conteúdo: Os hebreus e a história judaica.
- Estratégias: Leitura compartilhada, entremeada por comentários da professora sobre o assunto (p. 139-141 do livro Projeto Araribá, 6º ano). Elaboração na lousa de um quadro com o vocabulário das palavras desconhecidas pelos alunos, procuradas por eles no dicionário.

05/05/12:

- Conteúdo: Um problema: a bíblia como fonte histórica.

- Estratégias: Texto na lousa, seguido da correção do vocabulário com as palavras do texto; Exposição oral, seguida da formulação de duas questões sobre o texto para resolução na sala de aula.

12/05/12:

- Conteúdo: Um rei para Israel.
- Estratégias: Exposição oral apresentando o texto do livro didático. Leitura compartilhada, comentada pela professora. Correção dos exercícios realizados na aula anterior e vistoria dos cadernos dos alunos. Atribuição de conceitos por participação na aula.

16/05/12:

- Conteúdo: A vida em Israel.
- Estratégias: Exposição oral do texto. Formação de grupos para leitura e resumo do texto; verificação e avaliação da produção dos grupos.

17/05/12:

- Conteúdo: Jerusalém: a cidade sagrada.
- Estratégias: Exposição oral apresentando o texto e as imagens às p. 146-147 do livro didático.

19/05/12:

- Conteúdo: Exercícios do livro didático (p. 148-149).
- Estratégias: Organização dos alunos em duplas.

20/05/12:

- Conteúdo: Continuação das atividades da aula anterior.
- Estratégias: Idem à aula anterior.

21/05/12:

- Conteúdo: A bíblia dos judeus e dos cristãos (p. 150-151).
- Estratégia: Leitura compartilhada.

24/05/12:

- Conteúdo: Atividades/exercícios (transcritos do livro didático para o caderno, conforme proposto, p. 151).
- Estratégia: Leitura compartilhada.

26/05/12:

- Conteúdo: Continuação das atividades/resolução dos exercícios.
- Estratégia: Atividade individual monitorada pela professora.

27/05/12:

- Conteúdo: Continuação das atividades/resolução dos exercícios.
- Estratégia: Atividade individual monitorada pela professora.

28/05/12:

- Conteúdo: Finalização das atividades/resolução dos exercícios.

- Estratégia: Correção dos exercícios na lousa.

Nas outras classes, o total de aulas utilizado nessa unidade de conteúdo oscilou entre 12 e 13 aulas, variando de acordo com diferentes circunstâncias: ritmo de trabalho imprimido pela professora em cada classe, disposição da aula no horário, maior ou menor assimilação do conteúdo pelos alunos, etc.

A administração dos conteúdos pela professora Yasmin, corresponde em geral à seqüência temporal tradicional: Conceito de História, Tábua cronológica, Pré-História, História do Egito antigo, Hebreus, conteúdos dados no primeiro semestre de 2012, e História de vida, Civilização grega, Civilização romana, conteúdos dados no segundo semestre de 2012, durante o período em que se realizou a coleta de dados deste estudo⁷⁴.

A professora Yasmin também costuma conduzir a aula por meio de orientações orais aos alunos, cujo objetivo é “traduzir” os termos e conceitos históricos sobre o assunto abordado durante a aula, bem como aspectos específicos como a localização e acidentes geográficos referentes ao tema/assunto abordado. Outro procedimento utilizado é o de enfatizar que em algumas partes do texto, havia palavras destacadas na cor azul, e que toda vez que eles notassem isso, era para ler o “glossário”, um pequeno box na lateral superior da página que fazia a função de “dicionário”.

5.5.1.3 Professora Rosa

Para trabalhar com os conteúdos a professora se preocupou em apresentar uma variedade de procedimentos, tendo como principal coordenada o livro didático “Projeto Araribá” (op. cit.: 2007).

As aulas ministradas dia 23/10/12, no 6º ano D, são um exemplo dessa diversidade.

6º Ano D:

O início da aula ocorreu às 09:15.

⁷⁴ Fonte: Cadernos dos alunos.

- *Pessoal. Vou ditar a matéria.*

Aos poucos os alunos fazem silêncio e se põem a copiar o ditado no caderno. De quando em quando, os alunos se perdem, e pedem à professora para interromper o ditado e repetir a frase.

Às 09:40 a professora colocou uma proposta de atividade na lousa:

- *Fazer um desenho sobre Rômulo e Remo* [a partir das informações do texto recém copiado no caderno].

Seguiram-se instruções a respeito dos procedimentos para a realização do desenho. Por fim, verificação dos cadernos, até que soasse o sinal anunciando o término da aula, às 10:00.

5ª. Série B (aula dobrada: 2 aulas seguidas)

Às 10:15 ocorreu o início da aula. Apagou a lousa e em seguida fez a chamada dos alunos. Em seguida, às 10:25 fez anúncio da leitura e sorteio do número dos alunos [para lerem].

- *Vamos ler. É preciso respeito para que o colega leia* [dois alunos foram colocados para fora da sala de aula].

Às 10:47 iniciou-se a avaliação. A professora solicitou aos alunos que retirassem uma folha do caderno para copiar as (4) questões. Antes do início da segunda aula da dobra, às 10:49 foi feita a exposição das questões. Às 10:55 soou o sinal e ela passou a percorrer a sala de aula. Parou em algumas carteiras para tirar dúvidas. Enquanto se deteve com algum aluno, outros “colavam” as respostas dos colegas.

Às 11:30' alguns alunos finalizaram e entregaram a prova à professora, passando a conversar e brincar. Finalmente, às 11:40' a professora recolheu as provas de todos os alunos.

Os conteúdos e procedimentos utilizados na maior parte das aulas constituíram transposições diretas do livro didático. Assim, essa diversidade não significou clareza

de objetivos, caracterizando um rol de experiências didáticas nas quais cópias de textos, desenhos sobre o tema, exposição oral, verificação do cumprimento da atividade pelos cadernos, atribuição de conceitos se superpõem de maneira desordenada.

A análise das práticas dessa professora revela que diante das às precárias condições para o exercício profissional à que está submetida, bem como pela ausência na escola de uma proposta de trabalho pedagógico que propicie a continuidade do processo de ensino da disciplina quando ela substitui a professora titular, seu trabalho se limita a administrar a aula sem se comprometer com as pautas previstas no planejamento da disciplina. Como foi possível observar ao acompanhar o seu cotidiano, isso ocorre mediante um processo de “naturalização” dessa precarização, que passa a ser vista pelos sujeitos da escola – e até por ela mesma – como inerente à sua não titularidade, impossibilitando-lhe estabelecer vínculo afetivo e profissional com a escola, que propicie sua efetiva inserção no coletivo escolar.

5.5.1.4 Algumas considerações sobre as práticas das professoras em relação aos conteúdos históricos

A professora Flora desenvolve um roteiro em que procura trabalhar o conteúdo com os alunos da seguinte forma: após breve exposição oral sobre o tema/assunto, costuma variar em relação às fontes e às estratégias/procedimentos de abordagem. Em algumas aulas inicia pela atividade de leitura de texto do livro didático, em outras inicia a aula chamando os alunos para observarem as fotografias do livro didático, ou ainda mediante a exibição de fita de vídeo.

Na seqüência das aulas tematizando a pré-História, esses procedimentos estiveram presentes em algum momento: transposição de textos avulsos ou do livro didático para o caderno, leitura de texto do livro didático, “leitura” de imagens, aulas expositivas, produção de textos e até a produção de ilustrações pelos alunos sobre aspectos relacionados ao tema.

Durante as atividades, a professora circulava pela sala de aula para verificar se os alunos estavam fazendo as atividades ou para orientá-los sobre como realizá-las. Em classes com cerca de trinta alunos, em que eles são estimulados a participar dos

processos de construção do conhecimento, o transcurso da atividade algumas vezes é marcado por descontinuidades e interrupções devido às intervenções da professora ou alguma intervenção “fora de hora” dos alunos, situação que induz o observador menos atento a acreditar que reina certa anarquia na sala de aula.

Entretanto, a observação contínua do trabalho da professora mostra que essa aparente “anarquia” precisa ser contextualizada em relação à maneira pela qual a professora Flora organiza o processo ensino-aprendizagem. Nas suas aulas ela estabelece uma relação com os alunos baseada em regras hierárquicas difusas, que dificultam ao observador identificar com clareza o “lugar” reservado a cada um – professor e aluno – no interior do processo pedagógico. Os modos de transmissão e aquisição do conhecimento que se realizam entre eles pressupõem o protagonismo dos estudantes.

O acompanhamento e análise das práticas da professora Yasmin permite afirmar que ela procurou estabelecer uma seqüência didática, na qual os conteúdos e estratégias de ensino estivessem “amarrados”, representando uma tentativa [do professor] de estruturar o processo de ensino por meio de um roteiro prévio.

Em relação às fontes, ela explorou várias possibilidades de trabalho, principalmente por meio do livro didático: textos escritos, relatos orais, representações em imagens, cultura material (arquitetura). No entanto, em diversas ocasiões ela esbarrou na dificuldade de conciliar a História geral à História do Brasil e à História local, pois nem sempre era possível fazer analogias entre povos e sociedades que tiveram processos históricos diversos e que, portanto, não podem ser enquadrados em um mesmo modelo de análise.

Outro problema, debatido por Chesneaux (1995), diz respeito ao viés eurocêntrico que a História assume na ordenação cronológica quadripartite, feição que geralmente ela assume quando se faz a opção pela História integrada. Nessa perspectiva, a História do Brasil é caudatária da História européia, decorrência lógica da expansão ultramarina portuguesa, que demarca o início do “processo civilizatório” em nosso território.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Qual currículo? Qual ensino?

O currículo é um campo que têm recebido cada vez maior atenção dos pesquisadores da educação e das autoridades educacionais, devido ao papel central que tem assumido nas reformas educacionais realizadas pelos estados e municípios brasileiros a partir da década de 1980. Nesse contexto, a produção sobre currículo abarca temas e problemas diversos, que vão desde estudos dos documentos curriculares produzidos pelos documentos estatais até aspectos relacionados à cultura e ao poder, expressando o sentido polissêmico desse objeto, de acordo com a perspectiva teórica adotada pelos autores dedicados a investigá-lo.

De acordo com Silva (2010),

a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado (...) qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo (p. 14-15).

Entre outras funções, o currículo atua como uma das instâncias organizativas do cotidiano escolar, sendo uma importante referência na construção das práticas escolares: Baliza as intervenções do Estado no âmbito da escola por meio das políticas públicas direcionadas ao controle estrutural do sistema educacional, corporificado na legislação, nos programas de ensino, nos conteúdos programáticos oficiais e nas avaliações, bem como norteia a produção do material didático que serve de suporte ao trabalho docente entre os quais sobressai o livro didático, instrumento influente de intervenção no cotidiano escolar (CASSIANO, 2004).

A interferência estatal pode ser encontrada tanto na autoridade visível representada pelos funcionários de carreira e pelos comissionados em cargo de confiança da autoridade central quanto nos documentos em que o Estado busca construir representações a respeito de si mesmo. Essas representações podem ser encontradas em memorandos, normas, regulamentos e em termos de visita às escolas pelos supervisores escolares.

Nesse contexto, por sua função reguladora, o currículo tem função estratégica para o Estado buscar construir sua hegemonia no campo educacional por meio das políticas educacionais. Valorizadas pelos aparatos técnico-burocráticos encarregados de produzi-las, “as propostas curriculares ‘criam verdades’ ao oficializarem saberes e legitimarem posturas” (BARRETTO, 2012, p. 7).

Para Goodson (1997), o currículo escolar é um artefato cultural que atua como instância normatizadora dos discursos sobre o processo de escolarização, pelo qual o Estado determina quais conhecimentos devem ou não fazer parte do processo de ensino. A “imposição” de um determinado padrão normativo ao currículo escolar pelo Estado é permeada por fatores de ordem diversa, que vão da correlação de forças entre os diversos grupos envolvidos e ou contemplados na sua “fabricação”, à sua trajetória pelo complexo aparato institucional dos sistemas educativos, passando pela compreensão e ou adesão à proposta estatal por esses sujeitos.

Lopes (2006) considera o currículo uma seleção da cultura que se materializa como texto discursivo que circula por diversas esferas de influências. Amparada em Bernstein (1996; 2003), ela afirma que ao circular por diferentes espaços de produção, o texto curricular sofre sucessivas *recontextualizações*, de maneira a ser adequado às condições específicas dos espaços da cultura que percorre.

No âmbito da escola e da sala de aula, a recontextualização do conhecimento validado nas propostas curriculares oficiais tem a ver com o contexto da prática, em que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas por meio da transferência de sentidos do contexto da formulação para o contexto de realização. Nesse processo de transferência, o texto da proposta curricular é sujeito a deslizamentos interpretativos e à resistência dos educadores a essas propostas.

Dessa maneira, apesar do poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas educacionais, as práticas e propostas desenvolvidas no espaço escolar são produções que extrapolam as instâncias governamentais, sendo que os processos de seleção e produção dos saberes não se restringem às propostas e práticas presentes no texto curricular oficial. Elas incluem diferentes processos de construção-reconstrução desses conhecimentos, condicionados por questões institucionais e particulares à unidade educativa, assim como pelas diferentes leituras, interpretações e reinterpretações feitas pelos sujeitos que interferem nesse processo.

Nas redes de ensino brasileiras, as políticas de currículo têm papel central em relação ao objetivo de “assegurar o direito de todos os alunos à educação” (GATTI,

BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 42). Para isto, a população escolar precisa ter garantido não somente o acesso e a permanência na escola, mas também melhores oportunidades para aprender. Essa posição se inscreve no contexto das políticas educacionais calcadas no princípio da equidade, do qual decorre o direito à aprendizagem com qualidade social, construída mediante a participação dos atores sociais nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada.

A ênfase das políticas públicas na aprendizagem busca romper com a assimetria entre os diversos níveis de produção-reprodução do currículo, à medida que flexibiliza e descentraliza as decisões relacionadas ao processo educativo. Nesse contexto, a escola e a comunidade, vistas como espaço de aprendizagem e formação passam a ter um papel central no desenvolvimento do currículo, o que em tese permite que a proposta educativa se aproxime das demandas do aluno.

Entretanto, se proclamam objetivos comuns quanto à formação e participação da comunidade escolar na vida social, as políticas de currículo se diferenciam em torno de algumas questões centrais: definir o que realmente conta como conhecimento mais valioso e que deve ser aprendido de forma elaborada; se esse conhecimento deve ser aprendido em um contexto disciplinar ou deve permear diferentes disciplinas; e, se esse conhecimento dialoga com os interesses, experiências e motivações dos alunos.

A(s) resposta(s) dada(s) a essas questões é que definirá(ão) a identidade e a maior ou menor legitimidade da proposta curricular pelos sujeitos e grupos envolvidos na sua implementação na unidade escolar. Em outros termos, os princípios de seleção e distribuição dos conteúdos no currículo, bem como sua articulação interna se relacionam à maior ou menor participação dos diferentes atores e grupos sociais da escola nas esferas de decisão sobre o que e como ensinar e ao modo de avaliar a aprendizagem.

As orientações e concepções trazidas pelas propostas curriculares servem para legitimar alguns conhecimentos em detrimento de outros, definirem contextos de aprendizagem e são determinantes na construção das subjetividades dos sujeitos que participam do cotidiano escolar. Entretanto, a implementação das propostas curriculares dependem do contexto de reprodução pelas diversas instâncias em que circula. Uma maior ou menor aceitação pelos sujeitos e grupos aos quais são destinadas as suas orientações e concepções pode fazer com que elas sejam bem ou mal sucedidas.

De acordo com Bernstein (1996), os princípios fundamentais que presidem os processos de seleção, organização e transmissão se relacionam aos códigos curriculares,

formas de classificação que definem se um currículo pode ser classificado como de coleção ou de integração, de acordo com a maior ou menor permeabilidade entre os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo. Um currículo mais permeável – de classificação fraca ou integrando os conteúdos disciplinares – pressupõe fronteiras disciplinares maleáveis, enquanto um currículo de coleção pressupõe fronteiras disciplinares mais rígidas, em que as disciplinas mantêm sua autonomia no conjunto do currículo.

Se os princípios definidos no código curricular determinam a seleção do que deve ser ensinado, a transmissão do conhecimento se relaciona à pedagogia, por meio da comunicação pedagógica entre o transmissor e o adquirente de um discurso pedagógico cujo “texto” estabelece uma relação de dominação entre estes. Em Bernstein, “texto” tem um sentido literal e ampliado, podendo designar aspectos individuais ou de conjunto. Para ele, o texto (substantivo), ao qual adiciona o adjetivo “privilegiante”, confere, direta ou indiretamente, privilégio à classe, ao gênero, etc. No campo educacional, o texto pedagógico privilegiante “pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (1996, p. 243).

A avaliação determina o nível de realização dos processos de transmissão do código curricular expresso nos conteúdos, a maior ou menor aquisição pelos alunos desses conteúdos e os possíveis desdobramentos dos seus resultados no processo de ensino.

A perspectiva de Bernstein é a de que o currículo faz parte de um sistema de mensagem (discurso contido no texto curricular, mas não só nele), que forma o código do conhecimento educacional (de coleção e de integração) que circula pelos diferentes espaços sociais, e em sua trajetória sofre deslizamentos de sentidos, que possibilitam aos sujeitos e grupos localizados nesses espaços reinterpretá-lo e resignificá-lo. Isso ocorre mediante uma estratégia de deslocamento e realocação do “texto curricular” de uma matriz discursiva para outra. Durante esse processo, o texto é descontextualizado do seu contexto discursivo, e recontextualizado em um novo contexto, o que faz com que os conhecimentos de que são portadores adquiram novos sentidos.

Bernstein evidencia que a produção do currículo é um processo social cuja construção está intrinsecamente relacionada aos processos de recontextualização do conhecimento nos diferentes contextos sociais, condicionadas pelas relações de poder entre os indivíduos e grupos. São essas relações de poder, em que estão em jogo o status

da disciplina no âmbito acadêmico e escolar, a maior ou menor participação das entidades representativas dos educadores na formulação da política educacional, as disputas internas nos grupos de pares e as representações sociais que permeiam as práticas docentes, que definem a configuração do currículo.

Por isso, Bernstein afirma ser no processo de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia. Dessa forma, o campo recontextualizador pedagógico oficial, constituído basicamente pelo Estado nacional sob influência de todos os demais campos (internacional, acadêmico, cultural, de produção), produz o discurso pedagógico oficial (LOPES, 2002, p. 159).

O discurso pedagógico oficial atua como elemento regulativo das práticas escolares, à medida que estabelece princípios e regras para a apropriação do conhecimento a ser transmitido na escola, isto é, valida determinado código (conteúdo do currículo), bem como suas formas de transmissão (princípios pedagógicos).

Young (2011), chama a atenção para o que denomina “redução ou esvaziamento do conteúdo” (p. 609), nas reformas curriculares implementadas no período recente em países da Europa ocidental. A abordagem do currículo que norteia tal proposta, denominada pelo autor de contextual, propõe um arranjo curricular flexível, de modo a acolher temas e problemas relacionados ao cotidiano dos alunos.

Generosas quanto à intenção de buscar motivar os alunos que apresentam dificuldade em se apropriar do conhecimento nos moldes em que ele é usualmente apresentado no currículo de base disciplinar, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, a abordagem contextual omite a finalidade própria do currículo: “o desenvolvimento intelectual dos estudantes” (p. 614), do qual derivam os conceitos subjacentes aos conteúdos, os processos pedagógicos utilizados pelos professores para o ensino desses conceitos e conteúdos, recontextualizados de acordo com o contexto específico a cada escola, comunidade escolar e conhecimento profissional dos professores.

Para Young, o currículo tem uma base social e histórica, sendo definido de acordo com os objetivos e finalidades atribuídos à escola em diferentes contextos. Assim, a formulação do currículo deve ser orientada por critérios de pertinência que hierarquize os saberes socialmente relevantes e promovam a seleção dos conceitos que possam levar o aluno a extrapolar o senso comum. Esse currículo deve ter como

base o conhecimento especializado desenvolvido pela comunidade de pesquisadores, cabendo ao professor recontextualizá-lo no contexto específico da sua escola e dos seus alunos.

O autor também enfatiza o papel das disciplinas escolares no arranjo curricular, vistas por ele como elemento estabilizador do currículo mediante o intercâmbio de saberes entre os especialistas com a geração de novos conhecimentos no campo disciplinar; possibilita aos alunos e professores se apropriarem dos conceitos dessas disciplinas diferenciando esse saber dos saberes proporcionados pela vivência cotidiana; como geradora de identidade para professores e alunos. Sendo assim, o currículo de base disciplinar oferece melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos “pois as disciplinas, com sua sequência, seu ritmo e sua seleção de conteúdos e atividades são o que mais nos levam, em educação, a oferecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável (p. 620)”.

A definição dada por Young ao papel formativo do currículo e das disciplinas escolares remete a um desafio geralmente tangenciado na abordagem das propostas curriculares: de a escola e os professores promoverem a articulação entre os conteúdos relacionados a aspectos da cultura local, a novas ferramentas de aprendizagem e a critérios de avaliação qualitativos aos conteúdos de base disciplinar, considerados pelo autor produções históricas e culturais socialmente pertinentes, considerando a escola espaço de convívio entre sujeitos com diferentes experiências e expectativas.

Em específico no ensino de História, as demandas dos diversos grupos sociais e minorias étnicas conquistou espaço na arena em que se disputa a primazia de definir qual conhecimento por sua relevância social deve estar no currículo escolar e como deve ser sua inserção em meio aos conteúdos já consagrados pela “tradição inventada”.

Questão crucial por seu caráter político, ela extrapola o campo pedagógico e se insere no âmbito das disputas pela memória entre a História oficial e a História dos sujeitos que em diferentes contextos reivindicaram seu espaço na construção do discurso histórico na esfera escolar. A redefinição dos espaços ocupados por esses sujeitos na memória educacional e no currículo de História da escola básica, a veiculação em alguns livros didáticos e orientações curriculares das estratégias e táticas empregadas por eles para resistir à dominação, nos fornecem exemplos claros de como o conhecimento disciplinar pode se tornar um “conhecimento poderoso”. Afinal, em qual lugar, a não ser na escola e por meio do trabalho do professor esse conhecimento pode ser veiculado?

6.2 A reconstrução histórica nas Orientações Curriculares e nas práticas docentes

A seleção dos conteúdos nas Orientações Curriculares produzidas pela rede municipal de ensino de São Paulo revelou que eles estão organizados por temas que se articulam em torno de conceitos-chaves provenientes da História e das teorias de ensino-aprendizagem baseadas em Piaget e Vygotsky. Para que isso ocorra, esses conceitos são retirados do seu contexto discursivo original e realocados em outro contexto. Ao longo dessa trajetória ocorre um processo de recontextualização, através do qual o conceito sofre um deslizamento de sentidos, de modo a se adequar ao novo contexto discursivo em que está inserido.

No texto das Orientações Curriculares da SME, os conceitos históricos correspondem a dois níveis hierárquicos – conceitos gerais da área e Sugestões de temas – que correspondem respectivamente ao eixo temático e aos temas gerais da área, uma espécie de subtemas do primeiro. Assim, conceitos gerais como tempo histórico, cultura, natureza, sociedade e trabalho se desdobram em conceitos mais específicos em relação aos temas sugeridos para serem ensinados. O principal critério de seleção dos temas foi o de que ao planejar, o professor dê oportunidade ao estudante de “estabelecer relações entre o presente e o passado, o local onde vive e outros locais, e se situar historicamente em seu cotidiano (p. 62). A partir desse grande objetivo, a proposta sugere tomar como referência “estudos da cidade de São Paulo no presente e suas relações a partir de problemáticas históricas, com o passado dessa mesma região e de outros lugares do mundo” (Idem, p. 62).

O entendimento do que são os conteúdos escolares no documento oficial é bastante amplo, articulando “**informações, conceitos, procedimentos** (metodológicos), **valores e atitudes**”⁷⁵ (p. 34). O pressuposto é que

as vivências escolares formam os alunos, tanto da perspectiva das informações a que ele tem acesso, como interfere em seu desenvolvimento cognitivo, forma seus valores e garante modelos de atitudes para serem gerenciadas por eles na vida social. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental: é ele quem seleciona as informações, instiga formas de estabelecer relações sociais, políticas ou temporais, defende idéias (de

⁷⁵ Em negrito no texto original.

modo intencional ou não) e serve de exemplo para os comportamentos cotidianos (São Paulo: SME, 2007, p. 34).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que permite ao professor desfrutar de considerável margem de autonomia para selecionar os conteúdos que devem integrar o currículo, essa noção de conteúdo delimita previamente a seleção ao conjunto de conceitos históricos elencados nos eixos temáticos/temas propostos.

Ainda em relação à seleção dos conteúdos pelo professor, há de se observar que os conceitos históricos propostos requerem do professor um conhecimento bastante elaborado da discussão historiográfica recente, visto que boa parte desses conceitos foram apropriados de autores vinculados à História social e da terceira geração da Escola dos Annalles.

Sendo assim, o professor precisa fazer dois movimentos simultâneos ao realizar o planejamento de ensino: de um lado, estabelecer uma compreensão a respeito das teorias subjacentes aos conceitos que servem de referência para os recortes temáticos, de maneira que possa fazer a construção dos eixos temáticos e temas, disponibilizando-os em conteúdos. De outro lado, articular esses recortes às teorias de ensino-aprendizagem coerentes com os objetivos propostos ao ensino da disciplina em determinado ano/série, faixa etária, etapa cognitiva, entre outros. Ele também precisa selecionar materiais e fontes de informação compatíveis com os objetivos anunciados no planejamento.

De acordo com os relatos dos professores de História e da coordenadora pedagógica da escola em que ocorreu a pesquisa, o caderno com o texto das “Orientações Curriculares: Visão da área” circulou entre os educadores, tendo sido objeto de discussão durante as reuniões pedagógicas e JEIF durante o ano de 2008. Entretanto, por diferentes motivos – reorganização do projeto pedagógico, remoção de professores e mudanças na SME e DRE – a discussão do currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação foi retirada da pauta pedagógica nos anos seguintes.

Sendo assim, embora as professoras admitam conhecer a proposta curricular vigente, as observações do cotidiano de trabalho e a análise das entrevistas permitem inferir que os conceitos e noções presentes nas suas práticas foram apropriados das Orientações Curriculares, de textos curriculares que tiveram ampla divulgação no seio

do professorado, caso dos PCNs, mas também se verificou que há práticas remanescentes da própria concepção e abordagem do ensino de História provavelmente vivenciado pelas professoras durante o seu próprio período de estudantes.

A professora Flora admite que os PCNs e as Orientações Curriculares influenciam a sua proposta de trabalho, pois em linhas gerais concorda com os pressupostos contidos nesses documentos curriculares. Para ela,

Os PCNs estão de acordo com a minha formação na Faculdade. Apesar de ser [um curso em uma instituição] particular, havia muito investimento dos professores em trabalhar com História temática e com autores da História do cotidiano. Depois, quando comecei a dar aula na escola pública, vi que essa era a melhor forma de trabalhar com os alunos. Acho que eles se interessam mais [pelo estudo] porque discute uma realidade mais próxima deles.

Um dado que emerge da fala da professora diz respeito à influência exercida pela História social e Nova História na escolha dos referenciais históricos que constituíram os recortes temáticos que organizaram o seu trabalho com os alunos. Conforme o seu depoimento – apesar de não tê-las citado nominalmente – essas tendências historiográficas estiveram presentes na sua formação acadêmica, sendo possível inferir que a sua identificação com as Orientações Curriculares e os PCNs decorre da ênfase que esses documentos curriculares dão aos autores vinculados a essas tendências.

Na escola, esfera da produção do currículo real, as regras de transmissão do conhecimento escolar – a hierarquização dos saberes considerados mais ou menos importantes de serem ensinados e o compassamento na distribuição das atividades de ensino – faz que o discurso veiculado no texto curricular sofra transformações mediante um processo de pedagogização do conhecimento.

Ao acompanhar uma seqüência de aulas no 6º ano da professora Flora, em que ela se alongou além do tempo previsto no planejamento, perguntei se tinha a preocupação de trabalhar todo o conteúdo do planejamento feito no início do ano letivo. Ela manifestou seu ponto de vista:

Eu tinha muita preocupação com conteúdo passar, de dar conta do que estava no planejamento... De uns dois anos para cá eu tenho me preocupado menos. Qual é o meu foco agora: o que ele pode levar de conhecimento. Qual o conceito que pode ser construído ali. Se ele (aluno) sair dali com alguns conceitos construídos é muito melhor do que eu enchê-lo de conteúdo e não ter passado nada, né?

A postura da professora em relação aos conteúdos remete a uma questão central na organização do conhecimento no currículo: o modo como se dá a aprendizagem dos conceitos dos diferentes campos do conhecimento. Na perspectiva “construcionista”, expressa pela professora, a resposta a essa questão se reveste da maior importância, pois condicionará todo o processo subsequente de seleção e distribuição do conhecimento histórico para os alunos.

Um dos principais problemas enfrentados pelos defensores da História temática está na discussão a respeito de quais conteúdos são considerados fundamentais para compor o currículo escolar, e quais devem ser abandonados ou colocados em segundo plano. Essencialmente política, essa discussão remete aos processos de construção da identidade e da memória histórica a ser transmitida às novas gerações. A esse respeito, é emblemático o processo de construção histórica da figura de Tiradentes. Em “A formação das Almas”, o historiador José Murilo de Carvalho procede a uma interessante análise sobre as razões que levaram à escolha do alferes Joaquim José da Silva Xavier como protótipo do herói republicano, durante o processo de construção do regime republicano no Brasil.

Segundo o autor:

“Na figura de Tiradentes todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ele a liberdade, a independência, ou a república. Era o totem cívico. Não antagonizava com ninguém, não dividia as pessoas e as classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do passado nem do futuro. Pelo contrário, ligava a república a independência e a projetava para o ideal de crescente liberdade futura. A liberdade ainda que tardia” (p. 68).

A revisão histórica operada em torno da figura de Tiradentes, de condenado à morte por traição ao Estado português à apropriação e transformação em símbolo do nacionalismo e patriotismo do ideário republicano o fixou nos manuais escolares e no

imaginário popular como modelo de virtude cívica e cristã, situação que perdura até os dias atuais, não obstante as transformações ocorridas na historiografia, na cultura e no ensino da História escolar⁷⁶.

A discussão em torno dos conteúdos, portanto, é uma discussão sobre quais deles são importantes para a formação política dos cidadãos e da constituição da identidade nacional. Nesse sentido, cabe perguntar se ao selecionar e organizar os conteúdos, é possível e desejável fazer recortes temáticos e temporais que deixem, por exemplo, de considerar o papel desempenhado por Getúlio Vargas no processo político e econômico do período 1930- 1964?

Outro aspecto polêmico da História temática diz respeito

“à orientação temporal e interpretação global da História, bem como os problemas que ela coloca para os alunos diante dos exames com força de currículo, como o SAEB e o ENEM, e, sobretudo, as dificuldades para o estabelecimento de uma homogeneidade de assuntos e tratamento dentro dos sistemas de ensino (estaduais, por exemplo) nos quais se demanda um certo grau de homogeneidade (CERRI, 2009, p. 142-143).

Lembrando que na História temática os conceitos fazem sentido quando articulam as diversas temporalidades em torno do tema ou o inverso, a seleção dos conteúdos passa a ser uma operação complexa, em que estão em disputas projetos políticos e representações caras a determinados setores sociais.

Consideramos com Chervel (1990) que as disciplinas escolares são portadoras de uma identidade própria, desenvolvida ao longo da sua trajetória de constituição, e que essa identidade se baseia no grau e forma de especialização. Portanto, é a singularidade de cada disciplina que garante simultaneamente sua autonomia e articulação às outras disciplinas no interior do currículo. Por suposto, a seleção e organização dos conteúdos está subordinada simultaneamente aos conceitos próprios da disciplina que o professor se propõe a explorar nas atividades com os alunos e nos procedimentos comuns entre as diversas disciplinas que compõem o currículo. Outro pressuposto é que o ensino deve ultrapassar a simples memorização de datas, fatos e acontecimentos históricos, bem como a organização cronológica “tradicional”, em que os eventos se sucedem do passado remoto ao contemporâneo (passado recente).

⁷⁶ Podemos aplicar essa análise à disputa da memória de Zumbi dos Palmares, como símbolo de afirmação da população brasileira afrodescendente.

Nas Orientações Curriculares essa premissa fica evidente pela ênfase dada à construção de conceitos históricos – alguns deles complexos - referenciados na historiografia, bem como às concepções teóricas centradas no aluno, em especial as baseadas em Piaget e Vygotsky. Essa concepção de ensino de História exige do professor conhecer tanto a produção acadêmica relacionada ao campo histórico quanto os processos cognitivos que permeiam a aquisição do conhecimento pelos alunos. Quanto a esses últimos, precisam chegar a construtos que vão além da simples descrição do fato histórico, exigindo análise, explicação, levantamento de evidências e hipóteses.

Outra questão pertinente à seleção dos conteúdos se refere aos critérios utilizados pelo professor para realizar os recortes temporais.

Para o historiador André Segal (s/ data), os professores dão pouca atenção ao conceito de tempo, que deveria ser priorizado, tendo em vista que a História se propõe, “por princípio, explicar a mudança social e a relação das sociedades com a duração” (p. 4). Nesse sentido, ele advoga

discernir a importância da abordagem conceitual, (...) e de sugerir que os ritmos e níveis de duração braudellianos – estrutura, conjuntura e acontecimento – possuem um grande valor pedagógico e que é possível incorporá-los na prática de ensino (p. 1).

De acordo com esse pressuposto, os conceitos relacionados ao tempo são pedagogicamente operatórios, mas para torná-los acessíveis aos alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade é preciso simplificá-los, sistematizá-los, clarificá-los, de maneira que possam ser ensinados.

Para o autor, a ênfase nos conteúdos, sem que haja a definição clara do método para articular os conceitos às temporalidades (duração), resulta da pouca importância atribuída à didática da História pelos historiadores. Como eles são responsáveis pela formação acadêmica dos professores que ingressam na escola básica, a secundarização da didática nesse processo formativo repercute nos processos de ensino-aprendizagem na escola básica. Assim, os critérios com que o professor desse nível de ensino realiza os recortes dos conteúdos e organiza o currículo real obviamente têm a ver com a sua formação acadêmica, concepção de História e de aprendizagem, bem como com a

cultura própria à unidade escolar em que atua, além, é claro, do perfil do alunado e dos materiais didáticos que ele tem à sua disposição.

A professora Flora utiliza uma abordagem do ensino a partir de pressupostos aproximados ao modelo “braudelliano”, em que busca trabalhar os conceitos estruturantes dos conteúdos – fato histórico, evento histórico, por exemplo, a partir de fontes diversificadas e contextos familiares às vivências do aluno. No entanto, as fontes tendem a se limitar a ser uma forma de introdução ao tema estudado, e não um documento que deve ser interpretado e submetido à crítica, que deveria ser um dos principais objetivos do ensino de História na esfera escolar.

Como o conceito de tempo, na perspectiva da História temática de inspiração braudelliana é o mais importante “estruturante” da disciplina, é preciso articular os fatos históricos às ordens de duração (do acontecimento, da conjuntura e da estrutura) e aos instrumentos de análise histórica (os ritmos e os níveis de duração do tempo).

Desprovido dessas ferramentas conceituais, que possibilitariam realizar a crítica aos documentos históricos, bem como articular a História à perspectiva temporal em que o fato ou o tema estão inseridos, como o aluno conseguirá situar os fatos históricos com os conceitos implícitos aos ritmos e níveis de duração e articulá-los às problemáticas do presente?

6.3 Currículos escritos e currículo em ação: entre prescrições e práticas

O currículo de História da rede municipal de ensino de São Paulo, nas três últimas décadas aponta para um processo marcado pela descontinuidade quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, seleção dos conteúdos e procedimentos didáticos. A análise dos processos de elaboração e implementação das propostas curriculares da disciplina nesse período mostra que elas se articulam à produção historiográfica, às esferas de produção, aquisição e consumo do livro didático, além de dialogar com propostas curriculares de estados e municípios que circulam no contexto educacional brasileiro.

Os estudiosos do currículo, independente da perspectiva de análise que adotam, admitem que um dos principais objetivos das propostas curriculares é o de fornecer ao professor diretrizes pedagógicas que dêem um norte ao processo ensino-aprendizagem

nas escolas. No entanto, muitas vezes esse objetivo é frustrado pelo pouco conhecimento que se tem a respeito do que ocorre no espaço escolar, em particular, na sala de aula. Em que pese o incremento das pesquisas que investigam os currículos e programas de História em vários estados e municípios brasileiros, a maioria delas se caracteriza pela abordagem histórica. As práticas do ensino de História na escola, e principalmente na sala de aula, ainda constituem um território pouco explorado pelos pesquisadores.

Na proposta curricular oficial, a indicação de procedimentos e metodologias de ensino, bem como a formulação de um currículo “aberto”, fundamentado em tendências historiográficas e educacionais contemporâneas, por si só não garante que os docentes modificarão suas práticas, incorporando aos fazeres cotidianos concepções de História e de ensino mais de acordo com as intenções manifestas pelos formuladores do currículo.

É comum ouvirmos dos professores que os programas de ensino formulados pelas Secretarias de Educação, via de regra fazem tabula rasa de problemáticas geradas no ambiente extra-escolar, que, no entanto, impactam a aprendizagem dos alunos e constroem os docentes a adequar o currículo à “realidade”. Não é possível dimensionar até que ponto os professores têm ou não razão em relação a essa assertiva. No entanto, diversas pesquisas demonstram que as práticas escolares não são meras reproduções do prescrito nos documentos curriculares. Inspirado no estudo de Chervel sobre as disciplinas escolares, Julia (2001), observou existir uma conexão estreita entre o ensino das disciplinas escolares e as práticas (escolares), pois as primeiras

são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (...) Contrariamente às idéias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (p. 33).

As descontinuidades dos processos de implementação das propostas curriculares na rede municipal de ensino de São Paulo, no período abarcado por essa investigação (1982-2012), dificultam a compreensão pelos docentes, dos seus pressupostos teórico-metodológicos, além de contribuir para fomentar entre os educadores a percepção de

que as orientações oficiais são produções distantes da realidade cotidiana vivida pelas escolas⁷⁷. Essa condição contribui para que o professor de História, em face da insegurança gerada pelas mudanças constantes no currículo, opte por elaborar a programação do curso de acordo com o que considera mais adequado. Em outras palavras, baseado em modelos extraídos de outras propostas curriculares ou até de manuais didáticos, ele constrói com base na sua experiência, o próprio “currículo”.

As professoras de História da EMEF Jardim da Vitória não fogem a essa regra, posicionando-se de modo pragmático: organizam o curso a partir da afinidade que possuem com alguma das abordagens da História. Assim, a decisão a respeito da seleção dos conteúdos, da metodologia, dos procedimentos e materiais de ensino, e a definição dos critérios de avaliação dos alunos passam por elas. Cabe destacar que tais decisões são mediadas pela formação acadêmica e experiência na docência, pelas representações que elas têm dos seus alunos, bem como por elementos próprios da cultura escolar.

A professora Flora, apesar de declarar se identificar com a concepção de História e de ensino expressa nos documentos específicos da área, o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História”, e, as “Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: História” admite não conhecer esses documentos em profundidade. Mesmo assim, ao trabalhar com os alunos consegue manejar com certa fluência os conceitos e pressupostos contidos nesses documentos. Isso se deve ao fato de a professora, ao longo da sua graduação ter se aproximado da História temática por meio dos professores de algumas disciplinas como Teoria e Metodologia de História e Prática de Ensino. Assim, apesar do pouco conhecimento que possui a respeito dos documentos curriculares de História da rede municipal, elaborados em um período mais recente, ela, de forma indireta, “conversa” com esses documentos quando seleciona “recortes” da História local ou quando escolhe um livro didático afinado com as perspectivas expressas pela História temática para trabalhar com os alunos.

⁷⁷ Se considerarmos que, de 1982 a 2012, ocorreram cinco reformas curriculares na rede municipal de ensino⁷⁷, que veicularam abordagens do processo ensino-aprendizagem e dos conteúdos históricos bastante diversos entre si, é possível deduzir a dificuldade do professor em se referenciar em alguma dessas propostas. Temos então, em média, uma proposta curricular para cada governo que se instalou à frente da gestão do município. Na pesquisa que ora apresento, abordo em um capítulo específico, as três que mais impactaram a rede municipal de ensino, no período abarcado pelo estudo.

A abordagem utilizada pela professora Yasmin revela traços marcantes da concepção de ensino de História comumente rotulada por seus críticos de “tradicional”, que, apesar de refutadas pelas propostas curriculares analisadas, permanece cristalizada no cotidiano escolar, revelando a permanência de elementos presentes no próprio processo de constituição da disciplina na esfera escolar. A opção de trabalhar os conteúdos de acordo com a seqüência cronológica linear, com ênfase na periodização da História política, e na narrativa factual, evidencia a predominância da concepção de História presa aos paradigmas ditos tradicionais. Não é difícil perceber a concepção tradicional de História, na maneira pela qual a professora organiza as noções de tempo histórico e de fonte histórica para fazer a abordagem do ensino: o tempo tende a ser abordado como medida homogênea, linear e progressiva; as fontes tendem a ser consideradas a partir da premissa de que são “verdadeiras”, e não como documentos que veiculam “versões interessadas”, sobre determinado evento ou fato, e que, portanto, devem ser passíveis de ser interrogados sobre o “lugar” de onde falam as vozes que ecoam nas suas entrelinhas, os sujeitos e os interesses que estiveram em jogo, etc. De acordo com Segal (s/d),

poucos “professores, fora da universidade, baseiam sua prática na análise das fontes e são pouco numerosos aqueles que colocam como objetivo prioritário ensinar os alunos a criticá-las. Na realidade, a aprendizagem sobre a interpretação dos documentos tornou-se simplesmente um objetivo escolar almejado ou, na melhor das hipóteses, é apenas considerado como uma possibilidade (p. 2).

Outro aspecto que também merece reparo, quando se discute a articulação entre o prescrito na proposta curricular municipal e as práticas dos professores em sala de aula, é quanto à aplicação, na esfera escolar, dos procedimentos específicos da pesquisa acadêmica. A representação do aluno-pesquisador ganhou força a partir da década de 1980, quando essa expressão começou a aparecer com bastante freqüência em teses, dissertações e propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros produzidos no período. Nas décadas seguintes, a questão da pesquisa escolar passou a freqüentar com regularidade o discurso pedagógico dos professores. Expressões como estudo do meio, análise de fotografias e desenhos, levantamento da História do bairro foram incorporadas ao discurso pedagógico da História escolar, aparecendo com destaque nas propostas curriculares e nos livros didáticos, em que pesem as ressalvas apontadas pelos pesquisadores da área quanto às diferenças do escopo da pesquisa acadêmica e da

escolar. Para eles, havia o risco de o professor utilizar uma versão simplificada dos procedimentos da primeira ao procurar introduzir as práticas de pesquisa nas atividades com os alunos-historiadores⁷⁸.

A pesquisa com as professoras possibilitou verificar que em suas aulas elas costumam utilizar procedimentos referenciados pelas pesquisas acadêmicas e pelos documentos curriculares de História, veiculados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão Pinotti/Schneider (2005-2012), ao fazer a abordagem das fontes históricas com os alunos.

A professora Flora utiliza as fontes no contexto do tema que propõe abordar com os alunos. Providencia o material – fotografia, vídeo, texto, reproduções de pintura, entre outros – ou então solicita esse material ao aluno; explora o potencial narrativo das fontes, tratadas como documentos com os quais o aluno precisa dialogar, fazer perguntas e compará-los com outros documentos, além de incitar o aluno a construir hipóteses a respeito do papel dos sujeitos que os produziram. Entretanto, o trabalho com as fontes percorre um itinerário que é finalizado com uma produção dos alunos referente ao tema sem estabelecer conexões com outros contextos temporais e espaciais.

A professora Yasmin costuma utilizar as próprias fontes fornecidas pelo livro didático, o que, até certo ponto garante um roteiro para o desenvolvimento das atividades de pesquisa. O livro didático adotado pela escola veicula procedimentos didáticos simplificados para trabalhar com as fontes escritas, fotografias, desenhos, e gráficos, de maneira a que o professor possa explorar os conteúdos e as atividades que ele apresenta com maior segurança. Em contrapartida, na maior parte das vezes esses documentos têm somente a função de ilustrar a narrativa do texto, sendo utilizados como uma fonte adicional, no sentido de reforçar a versão da História que é apresentada.

Não é possível aquilatar até que ponto as orientações veiculadas nos documentos curriculares dirigidos aos professores pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo são determinantes nos processos de seleção dos conteúdos do currículo que, de fato são ensinados na sala de aula. Foi possível verificar que os conteúdos pouco variam quanto aos temas – pré-História, Grécia, etc – diferenciando-se quanto à abordagem utilizada para ensiná-los. Depreendo que essa “padronização” decorre do fato de que os

⁷⁸ As pesquisas desenvolvidas por Baldin (1985), Cabrini et alii (1986), e Silva (s/d), serviram de referência para outros estudos sobre o papel do aluno e do professor da educação básica no ensino de História.

conteúdos selecionados pelos professores inscrevem-se no cânone da disciplina, podendo ser encontrados em diferentes suportes, o que facilita ao professor organizar o processo ensino-aprendizagem.

Se os conteúdos se enquadram no contexto dos saberes canônicos da História escolar, a maneira pela qual as professoras os abordam se diferencia bastante, tendo a ver com a concepção de História e de ensino de cada uma delas⁷⁹. Nesta pesquisa, mais importante que defender pontos de vista favoráveis a qualquer das abordagens, é preciso fazer um esforço de compreensão para entender como se articulam as práticas das professoras às concepções de História e de ensino que disputam a primazia no currículo escolar.

Quando constatamos o avanço da História temática nas propostas curriculares mais recentes e nos livros didáticos, somos induzidos a pensar que os professores utilizam preferencialmente essa abordagem para trabalhar com os alunos. Entretanto, uma análise mais atenta revela que a História dita “tradicional” sobrevive – e muito bem – como é possível observar por meio da análise das práticas da professora Yasmin. É possível que isso ocorra porque, como me confidenciou a professora, essa abordagem proporciona ao aluno “melhores condições para compreender o desenvolvimento do processo histórico através dos marcos cronológicos e acessar a maior quantidade de conteúdos possível durante o ano letivo”.

A professora Flora, quando confrontada em relação ao ritmo da aprendizagem e aquisição dos conteúdos pelos alunos, declarou ter como prioridade trabalhar com os conceitos estruturantes da área, o que é referendado pelos documentos curriculares oficiais e pela maioria dos acadêmicos dedicados à temática “ensino de História”. No entanto, a opção da professora implicou deixar de abordar diversos conteúdos previstos para serem ensinados. Se considerarmos que a clientela para a qual a professora leciona é formada majoritariamente por alunos pertencentes às camadas populares, que têm na escola uma das poucas instâncias de aquisição do “conhecimento autorizado” inferimos que a abordagem temática cobra um tributo excessivo, em termos de conhecimento histórico.

Em relação ao currículo da disciplina, em específico ao currículo em ação, face à admissão pelo professor da impossibilidade de ensinar “toda a História”, premissa da

⁷⁹ Mesmo que o escopo dessa pesquisa impeça fazer generalizações, as práticas da professora Flora e Yasmin podem indicar que a História temática e a História “integrada”, com viés para a tradicional, constituem duas vertentes do conhecimento histórico que circulam com bastante desenvoltura entre os professores da rede municipal de ensino de São Paulo.

abordagem “conteudista”⁸⁰, como consolidar o processo ensino-aprendizagem por meio das práticas cotidianas na sala de aula, em que está em jogo a apropriação e socialização de conhecimentos, procedimentos e atitudes?

Pesquisas realizadas nas três últimas décadas concordam que o campo do ensino de História, como um componente curricular da educação básica, não se limita a ser um mero apêndice das discussões acadêmicas ou das propostas curriculares. Na escola, os conhecimentos históricos produzidos em outros espaços são transformados pela ação dos professores e alunos. Isso se deve ao fato de que a escola é uma “instituição social condicionada e condicionante da realidade social externa a ela, como uma instituição social relativamente autônoma que gera uma cultura específica” (VIÑAO FRAGO, 1996), a cultura escolar.

André Chervel considera as disciplinas escolares criações “espontâneas e originais do sistema escolar” (1990, p. 184), modeladas pelo esforço comum empreendido pelos mestres, a fim de deixar no ponto métodos que ‘funcionem’ e lhes permita construir o “ensinável” (p. 199-200). Essa perspectiva coloca o professor no centro dos processos de escolarização dos alunos: cabe a ele adequar os saberes oriundos de outras esferas – da acadêmica, do currículo oficial, do livro didático – para a esfera escolar.

Entretanto, o trabalho docente não se presta a definições prévias simplistas, pois está sujeito às variáveis postas pelo cotidiano da escola e da sala de aula. Assim, face à complexidade e à multiplicidade de tarefas que os mestres são chamados a cumprir, eles têm que mobilizar saberes diversos. De acordo com Tardiff et alii (1991), o fazer docente é plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provenientes de diferentes fontes: da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação dos professores, podendo também articular-se à formação contínua); saberes das disciplinas, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, como a universidade; saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; saberes da experiência, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Como é possível observar, os saberes dos

⁸⁰ Abordagem de ensino que prioriza a quantidade de informações em prejuízo da construção do pensamento histórico, do diálogo entre diferentes temporalidades e por meio da problematização da realidade social.

professores se caracterizam por serem multifacetados e heterogêneos, contribuindo para que ao longo do seu percurso profissional ele construa para si, uma identidade singular.

Apoiado na perspectiva de análise apresentada por Tardiff, busco reaproximar-me da questão central dessa pesquisa, que diz respeito às referências de currículo e de ensino presentes nas práticas dos professores de História da educação básica, em torno da qual tecerei algumas considerações.

Nas últimas décadas, os estudos dedicados a investigar a temática da formação do professor apontam que o percurso formativo desse profissional do ensino é um processo que se estende ao longo de sua permanência no campo educacional, abrangendo diferentes espaços sociais. Nesse sentido, é inegável o papel fundamental que as instituições de formação têm para a construção da identidade pessoal e profissional do professor, no sentido de problematizar junto aos seus alunos (futuros professores), os saberes do campo pedagógico e da História presentes na sua formação, bem como as situações que vivenciam nos estágios que realizam nas escolas.

De acordo com Fonseca (2010), esse papel é negligenciado, pois as instituições formadoras priorizam a formação do bacharel, pouco se preocupando com a aquisição dos conhecimentos do campo pedagógico necessários para o exercício profissional dos futuros professores de História. Para ela, o descaso com a formação do professor pode ser exemplificada pelo texto que veicula as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicados pelo MEC em 2001, que sequer menciona a palavra “professor” (p. 60). Ela também aponta a existência de grande disparidade entre os currículos das instituições de formação e os saberes ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Para ela, essa disparidade está relacionada à epistemologia dominante na universidade e o seu currículo profissional normativo (p. 63), que coloca em segundo plano as disciplinas da área pedagógica.

Outro aspecto problemático da formação profissional, diz respeito ao fato de que um número muito reduzido de instituições oferece um ensino de qualidade, que permita aos futuros professores de História apropriar-se dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, em que precisam articular conceitos e procedimentos da matriz disciplinar e do campo pedagógico. A posse de tais conhecimentos faculta ao professor os meios para que ele, ao abordar os conteúdos do currículo com os seus alunos, leve em consideração as variáveis que interferem na aprendizagem, como a faixa etária, perfil da comunidade escolar, etc.

Nesse contexto, os saberes da experiência, constituídos na prática cotidiana desempenham um papel estratégico na avaliação do professor sobre os outros saberes (o curricular e o da formação profissional), servindo de guia para as suas escolhas do conteúdo histórico e da didática aplicada à disciplina. Dessa maneira, a prática representa um processo de aprendizagem por meio do qual “o(a)s professores(a)s retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a vida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra” (TARDIFF, 1991, p. 231).

Assim, não obstante o poder de indução dos currículos prescritos deve-se observar que o currículo efetivado na sala de aula não é uma versão simplificada das orientações oficiais, como foi possível constatar ao compartilhar o cotidiano de trabalho das professoras de História da EMEF Jardim da vitória. Nesse sentido, é possível afirmar que nenhuma teoria curricular consegue dar conta da trama complexa que perpassa o cotidiano escolar. Em face dessa realidade, torna-se importante valorizar o papel do professor como sujeito que dispõe de autonomia relativa em relação às prescrições curriculares, às quais agrega referências da cultura escolar e dos saberes oriundos de diferentes fontes (livro didático, imagens, textos jornalísticos, entre outros).

A guisa de conclusão tomo emprestada a afirmação de Silva e Fonseca (2010), de que “é nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes de que os currículos são, de fato, reconstruídos” (p. 31), em que dialogam vozes diversas, cujo ponto comum deve ser o combate à desigualdade e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In: BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula**, p. 28-41. São Paulo: Contexto, 1998.

ABUD, Katia Maria. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2007.

ALVES, Irene de Barcelos. **Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2010.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa no cotidiano escolar.** In: FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª Edição. São Paulo: Cortez, p. 35-45, 2000.

_____. **Etnografia da prática escolar.** 7ª Edição. Campinas; SP: Papyrus, 2002.

APOLINÁRIO, Maria Raquel et alii. **Projeto Araribá: História,** 6º Ano, Editora Moderna, 2010.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BALDIN, Nelma. **O ensino de História: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública.** Tese de doutorado em educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985.

BALL, Stephen J. **Cidadania global, consumo e política educacional.** In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**, p. 121-137. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil**. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**, p. 5-42. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, p. 738, 2012.

BARROS, Ricardo Paes de. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. IPEA: textos para discussão, nº 834, Rio de Janeiro, 2001.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e Pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 26-42, maio/ 1984.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, n. 20, p. 7-110, novembro 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria. F. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula**, p. 11-27. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Propostas curriculares de História: continuidade e transformações**. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**, p. 127-161. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2011a.

_____ **Abordagens Históricas Sobre a História.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 27/02/2013.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar, p. 448-449. **Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História. Revisão urgente.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CAINELLI, Marlene Rosa. **A história ensinada no estágio supervisionado do curso de História: a aula expositiva como experiência narrativa.** História & Ensino, Londrina, v. 15, p. 173-182, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/756>>. Acesso em: 02/03/2013.

CANDAU, Vera Maria; LELLIS, Isabel Alice M. O. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática.** 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72.

CARVALHO FILHO, R. P. de. **Práticas de professores de História do 1º Ano/Ciclo II em relação a facetas da cultura escolar.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

_____ **Práticas de Ensino dos Conteúdos de Aprendizagem em História.** In: VII Encontro Nacional, 2009, Uberlândia. Anais do VII Encontro Nacional. Uberlândia: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

_____ **Livro didático e práticas de sua utilização por professores de História sob a perspectiva da cultura escolar.** In: CARDOSO, Maria Abadia; FREITAS, Talita Tatiane

Martins (Orgs.). Anais do XVII Encontro Regional de História: O lugar do conhecimento no mundo contemporâneo – Conhecer, pesquisar e ensinar História, ANPUH-MG, Uberlândia, de 18 a 23 de Julho de 2010. ISSN 2179-4685.

_____. **Ensino de História: Políticas curriculares, saberes e práticas docentes.** In: XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH 50 anos, 2011, São Paulo. Anais eletrônicos do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

CARVALHO, José M. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares.** Revista História, São Paulo, v. 23, p. 33-48: 2004. In: <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf> Acesso em 11/08/2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** (Tradução de Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A escrita da História.** 2ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CÉSAR, C.C.; SOARES, J.F. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil.** IPEA: textos para discussão, nº 834, Rio de Janeiro, 2001.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas.** São Paulo: EDUC, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História cultural. Entre práticas e representações.** DIFEL/Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1988.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean**

Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

_____ **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, n. 2, 1990, pp. 177-229.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHOPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar.** Revista História da Educação. Pelotas (11): 5-24, Abr. 02.

_____ **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá.** Saeculum, n. 16, jan/ jun, 2007, p. 147-160.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo como campo da política cultural.** In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**, p. 50-61. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. **Passagem sem rito: as 5ªs. séries e seus professores.** Campinas: Papirus, 1997.

DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. **A escola de 1º Grau: Passagem da 4ª para a 5ª série.** Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. **Resumo da História de São Paulo: quinhentismo e seiscentismo**. São Paulo: Tipografia Brasil, 1942.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 10ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; (Tradução de Guacira Lopes Louro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**; (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, Itamar ; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de . **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1931-2012)**. Territórios e Fronteiras (Online) , v. 6, p. 6-18, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J.; Pérez Gómez, I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

_____. **Contextos de determinação da prática profissional**. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**, p. 66-88. Porto-Portugal: 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** (tradução de Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre, RS: Artmed, 3ª edição, 2000.

GIRARDI, Eduardo Paulo. **Atlas da questão agrária brasileira**. In: <HTTP://4.FCT.unesp.br/nera/atlas/caracteristicassocieconomicasb.htm#populacaurbana>

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto, Portugal; Porto Editora LTDA., 2001.

HOBBSAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de Educação. n. 1, jan/jun. 2001, pp. 9-43. Disponível em: <http://fcc.br> Texto acessado em 20/04/2012.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática – introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, Alice Casimiro R. **Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico**. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO,

Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 145-176.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, nº 26, pp. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

_____. **Políticas de currículo: Recontextualização e hibridismo.** Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, pp. 50-64, Jul/Dez. 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Texto acessado em 27/05/2012.

_____. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez. 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Texto acessado em 27/05/2012.

_____. **Currículo e epistemologia.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Que queremos dizer com a educação para a cidadania?** In: LOPES, A.C. et alii. (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal.** Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 189- 211.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** Revista Teias v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010. www.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1 Acesso em 05/02/2011.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** 3ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1984.

MARQUES, Sandra Machado L. **Os ginásios vocacionais em São Paulo e sua relação com o conhecimento.** In: FELDMAN, Marina (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 119-132.

MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Tese de doutorado em educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MAYOL, Pierre. **O bairro**. In: Certeau, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 37-45.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História oral**. 4ª edição. São Paulo: edições Loyola, 2002.

MONTELLATO, Andréa; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. **História Temática. Tempos e Culturas – 6º ano**. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

MOREIRA LEITE, Miriam. **O ensino de História no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MUNAKATA, Kazumi. **História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia brasileira em perspectiva**, p. 271-296. Contexto: 2000.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

OLIVEIRA, Luciane Paiva de. **Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar . **Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012)**. Revista História Hoje, v. 1, p. 1, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal** (tradução de Ernani F. da F. da Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. Dissertação de Mestrado em educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1989.

REVEL, Jacques. **Microanálise e construção social**. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**, p. 15-38. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

RICCI, Claudia Sapag. **Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo**. Revista Brasileira de História, vol. 18, n. 36. São Paulo: 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200004>. Acesso em 21/10/2011.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. D. F. / México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. **Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala**. Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.

_____. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. – 1ª ed. – Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico.** In: Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de História”, p. 115-128. São Paulo: Feusp, 1996.

SEGAL, André. **Por uma didática da duração.** [Texto mimeografado. Tradução (para uso interno) de Circe M. F. Bittencourt].

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002, p. 60-70.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Marcos Antonio da. **A vida e o cemitério dos vivos.** In: SILVA, Marcos Antonio da (org.). **Repensando a História**, p. 15-24. Seção São Paulo: ANPUH / Editora Marco Zero, s/d.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SIQUEIRA, Elcio. **Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus: contribuição para uma história da indústria pioneira do ramo no Brasil (1926-1987).** Dissertação de mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2001.

SOARES, Magda. **A escrita no currículo e o “efeito Mateus”.** In: LOPES, Alice R. Casimiro; MACEDO, Elizabeth F.; ALVES, Maria Palmira C. **Cultura e política de currículo**, p. 53-72. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2006.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar**. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

_____ **Cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____ **Desejo de São Paulo**. In: www.cedest.info/artigos.html. Texto acessado em 25/07/2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre, RS: Teoria & Educação, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; **O trabalho Docente. Elementos para uma Teoria da Docência como profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. [tradução Lólio Lourenço de Oliveira]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ **Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fontes**. In: ALMUIÑA, C. (org.). **Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporânea**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1996.

_____ **Las instituciones y culturas escolares em su perspectiva sócio-historica: Tradiciones y câmbios**. In: FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Sociologia de lãs instituciones de educación secundaria**. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona, 1998.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História**. In: SILVA, Marcos Antonio da. **Repensando a História**, pp. 69-80. ANPUH/Marco Zero: s/ data.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. (Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antonio Flavio Barbosa Moreira). Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, p. 609-623.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI**. In: HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005, p. 7-23. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11833/10398> Acesso em 12/12/2011.

ZAMBONI, Ernesta (org.) **Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

DOCUMENTOS

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parecer CNE/ces nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História**, MEC, 2001. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso em 26/02/2014.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Saeb**. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
[[Links](#)]

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência: Língua Portuguesa**. In: Área de documentos da Prova Brasil e Saeb. Matrizes de Referência: Língua Portuguesa (Arquivos compactados no formato Zip). Inep 2011c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/downloads>>. Acesso em: 1 jan. 2013.
[[Links](#)]

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa - Saeb: 5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental**. 2011d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_de_sempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2013. [[Links](#)]

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Programa de 1º Grau – História**. Secretaria Municipal de Educação: Departamento de Planejamento e Orientação, 1985.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **O movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1989a.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **O movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Subsídio para a problematização**

com os alunos da rede municipal de ensino. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1989b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). O movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1990a.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Construindo a educação pública popular: ano 2. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1990b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Construindo a educação pública popular: ano 3. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1991.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Construindo a educação pública popular: ano 4. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1992a.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Movimento de Reorientação Curricular: História – Visão da Área. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1992b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Movimento de Reorientação Curricular: História – Relatos de prática. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1992c.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT: 2006a.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II: caderno de orientação didática de História. São Paulo: SME/DOT: 2006b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – História.** São Paulo: SME/DOT: 2007.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares – Proposição de expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental II.** São Paulo:SME/DOT, 2007.

ANEXOS

ENTREVISTA 1

RESUMO

O entrevistado é responsável pela Associação dos Trabalhadores União de Perus, entidade que representa os moradores do Jardim da vitória e imediações. A vida do Seu Moraes daria uma bela História: Chegou à cidade de São Paulo em 1970 e trabalhou em diversos setores – na construção civil, indústria metalúrgica e hospitalar. Na liderança da “Associação” Seu Moraes atua para organizar a luta dos moradores do bairro pela melhoria da qualidade de vida e também como interlocutor das demandas do bairro junto ao poder público. Experiente e conhecedor dos problemas e carências do Distrito de Perus e do seu bairro, nesse relato, ele nos apresenta a sua trajetória, similar à de milhares de cidadãos no anonimato, se esforçam cotidianamente para a construção de um sujeito coletivo. Ao me deparar com a trajetória de pessoas como ele, constato que ainda hoje, apesar da renovação historiográfica ocorrida desde a década de 1980, predomina a narrativa que privilegia a “História dos vencedores”. Portanto, ao dar voz ao Seu Moraes, escolho, ao exercer o meu ofício de historiador – colocar em primeiro plano os “figurantes da História”, que é como ele se auto denomina.

R - Vamos entrevistar uma importante liderança do bairro Jardim da vitória. Hoje, dia 10/08/2011. Começando...

R - Então seu... de cara, eu queria que o Sr. Contasse um pouco da sua vida. De onde o Sr. Vem. Como o Sr...até como o Sr. Chegou no Jd. Da Vitória. Como foi esse movimento?

M - Eu vim do Nordeste, né. .. em busca de aventuras ou melhorias da vida...que lá era difícil... e aqui chegando enfrentado a vida...de trabalho pesado...por obras...grandes indústrias, indústria de papel, essas coisas, portaria, bombeiro industrial, balanceiros, outras profissões aí NE.

R – Em que ano Sr. Veio aqui prá São Paulo?

M – Eu vim praqui em 70, fevereiro de 1970.

R- Nossa...Era uma época...

M – Faz quase 41 anos...

MS – Vai fazer 41 anos...

R – E aí quando o Sr. Chegou aqui (em SP) o Sr. foi prá onde?

M – Na vinda prá São Paulo comecei trabalhar em obra, fui trabalhar no Hospital São Camilo em Santana, Ipiranga, Faculdade São Camilo Ipiranga, depois fui trabalhar em Suzano, Companhia de papel Suzano, uma das maiores, pioneira no país – exportação de papel acabado, depois voltei de novo prá Bahia – não dei certo lá, aí retornei prá São Paulo e logo chegando aqui entrei na área de Perus, na qual não conhecia, morava em São Paulo já há quase 30 anos e não conhecia Perus.

MS – Em que ano mais ou menos o Sr. Voltou aqui prá Perus?

M – É ... Pausa (pensativo)...

MS – 30 anos?

M – 1995...(pausa)...Aí chegando aqui eu me deparei com essa área da Erundina⁸¹, aí a área de invasão do Recanto da posse. Ai a gente foi prá lá e houve a invasão da Fazenda Anastácio/Capuava que hoje é a ...o bairro Jardim da vitória.

R – E nessa época o Sr. Já estava no movimento já...

M - Eu não fazia parte do movimento. Eu vim simplesmente por vir né? E chegando aqui me deparei e entrei na invasão dessa área aí como morador aventurando a ter uma residência. Quando foi em ...95...96, a área foi desocupada. O dono daqui do alto mandou desocupar a área dele...Veio polícia, helicóptero, e tudo de mais um aparato de médico, bombeiro ...

R – Foi ordem judicial?

M – Ordem judicial e tirou todo mundo daqui.

R – E já tinha construção?

M – Já. Tinha acho que 64 construção, moradias.

R – E o pessoal perdeu essa...

M – Perdeu. Oche. Mandou desocupar tudo o que tinha. Ficou algumas paredes né. Algumas portas ainda, mas os demais pertences não ficou nada aqui. Ficou área limpa.

R – E aí...

⁸¹ Referência à prefeita Luiza Erundina, que durante o seu governo prestou apoio aos movimentos sociais, principalmente àqueles envolvidos na luta por moradia.

M – Aí em contato com a necessidade de morar ... a gente (sei lá), ficava com aquela ilusão de ter feito todo o tempo perdido e tal e a gente tentou reverter a situação que seria voltar praqui. Prá voltar teria que negociar né? Negociando a gente foi até o Dr. Aldo e contou com o apoio do Tião Bezerra⁸², que é o Tião.

R – Ah, o Tião né, do PT?

M – É. Ele já vinha de Movimento Sem Terra, de outras invasões isso aqui outro e nos deu apoio. A gente foi conversar com o dono da área, aonde já tinha uma proposta prá eles de outra imobiliária do ABC, já tinha feito depósito na conta e tudo no intuito de comprar aqui a área e a gente acabou apossando-negociando com eles, quando ele pediu que a gente teria que abrir uma firma ...

MS – Inaudível...

M – No caso seria uma Associação que teria que ter CNPJ...

R – E essa Associação Sr.... Ela então foi formada nesse mesmo período. Nessa época?

M – É. Foi formada nessa mesma época.

R – 96?

M – 95. 96.

R - Mas a data da fundação dela???

M – É 95.

R – É 95? E aí é essa Associação que vocês tem até hoje?

M – Nós fundamos a Associação com 7 membros...foi 7 membros.

M – Seria oito. Mas na época que o pessoal. Nessa hora você sabe. Vai negociar. Vai gerar dívidas, responsabilidade, ninguém quer saber disso. A gente entrou sem nada, com a cara e a coragem. A gente não emprego, não tinha dinheiro, não tinha...acreditava que o pessoal queria morar na casa própria...

R – E já com uma dívida grande a Associação nasceu?

M – Ah. Nasceu com três milhão, trezentos e dez mil reais prá pagar prá eles, e isto sem falar que gastar com a abertura de ruas, os gastos da Associação, que gasta papel, computador, advogado, com tudo isso. Esse valor era certo prá área sair.

R – E a prefeitura. No caso, fez alguma coisa?

⁸² Na época vereador pelo Partido dos Trabalhadores.

M – A prefeitura todas as vezes que a gente ia na PREFEITURA ou em qualquer órgão público, se marginalizava a gente dizendo: Lá é uma área de invasão. Tem processo. Ninguém mexe. Nós não achamos apoio de ninguém. Uma ida de bater nas portas desses órgãos aí e receber um não. Inclusive a SABESP, ELETROPAULO nós tinha águas, acho que mais de 40 bicos de água furado clandestino da SABESP. Tinha uma média de mais de 50 ou mais ligações clandestinas nas redes da ELETROPAULO, do lado do(nome do bairro) e aqui do outro lado da linha do trem passava uma ligação de água clandestina por baixo da Rede (ferroviária) e vinha prá cá prá suprir. A nossa energia aqui dava 75 volts, prá tomar banho, prá rodar a geladeira, essas coisas, queimar a televisão...

R – Nem funcionava direito...

M - Não funcionava. Era uma tentativa em vão. Entendeu? Mas devagar a gente chegou lá, e hoje você vê como é que tá né? A diferença...

R – Mas conta um pouco seu...Porque a Associação dos moradores aqui. Eles tiveram... São quinze anos...dezesesseis anos de luta...E a gente vê o bairro mudado. Hoje a gente já vê que é aquilo que a gente chama de bairro mesmo. Já tem arruamento. Já tem todos os serviços públicos...Eletricidade, água, tal, assim. Como o Sr. conta a História desse Movimento, dessa luta até chegar a esse ponto?

M – É assim. A gente à época contava com todo o pessoal que já existia, ta? Uma parte desse pessoal hoje não existe mais. Se for pegar o pessoal da época da invasão, mesmo porque uma parte dos próprios invasores tinha lote, esses negócios, eles passaram os lotes pro pessoal, que as pessoas que moram nas proximidades já têm residência e aí aquele interesse de – Ah! Eu vou pegar um lote prá mim fazer um dinheiro e vender o lote e simplesmente me apossar dum dinheiro. A gente praticamente contavamos com a maioria do pessoal que veio por último da invasão.

R – Que fixou, né?

M – Tá. Aí a gente fundou essa Associação. Uma Associação sem fins lucrativos. A gente não... No nosso CONTRATO não temos responsabilidade de ter abertura de ruas, asfalto, água luz, CEP, que hoje tem do Correio, telefone, essas benfeitorias não constavam com isso no nosso contrato, não tem porque nós não quisemos é...uma imobiliária, vou dizer assim, abrir um loteamento, e vender lotes e apossar daquilo visando lucro, sendo bom... que não tinha demorado tanto esses quinze anos prá gente estar chegando num ponto desses. Talvez com dinheiro na mão já resolveria mais rápido do que ter que ficar mendingando [quer dizer] pro poder público e prá outros prá alcançar o que a gente tem hoje. Mas foi um esforço grande, aonde a gente foi insistente de ficar às vezes até meia-noite, na SABESP mesmo, nós costumava marcar Reunião pra 4 horas e sair de lá prá atender a gente às 10 horas quando o Dr. Julio fechava as portas prá ir embora e a gente estava lá na portaria. Pode dizer que a gente estava lá na portaria, sentado, esperando ele. Prá receber simplesmente um não. Não dá prá fazer nada até então. Vamos marcar uma outra [Reunião] prá daqui quatro ou cinco meses. E isso aí não foi uma vez. Foi muitas. Até a gente chegar aqui. Aí a gente vai contando. Vai emendando as peças. De tanto bater numa tecla de um órgão, a gente descola um outro, já vai andando praquela vai montando o quebra-cabeça, vai achando as coisas, o que vale é a insistência, a gente persistir e não dizer que se fosse outras pessoas...fazer

o quê? Como o dinheiro que a gente pegamos no Movimento logo no começo, fazer igual muitas outras imobili...é Associação que você já ouviu dizer aí...pega o dinheiro das pessoas, quando vê que à vezes as coisas estão difíceis em vez de eles insistir abandona e deixa o pessoal na lá saudade, né? Graças a Deus hoje a gente já tá praticamente com a possibilidade de tá com a escritura ...o pessoal...

R – Já acabou de pagar?

M – Ainda tem alguma coisa prá pagar...mas é pouco...

R – Diante do...

M – Diante do montante que tinha já ta quase...

R – Liquidado, né?

M – É.

R – Agora...Atualmente, hoje, o Sr. que é fundador daqui, conhece. Que o senhor acha que ...Quais seriam as prioridades...mais importantes aqui do local. O que precisa ainda ser feito?

M – Nós...A maior prioridade do nosso bairro...Falo bairro porque [aqui] a gente faz parte do bairro de Perus [Perus é distrito]. A gente fala no geral do todo. Nós não temos aqui ... Nós temos três AMAS, dois AMAS...é normal...prá encaminhamento pro postinho de saúde ali em cima e outro lá em baixo especializado. Tem outro Pronto Socorro lá em cima, que eles chamam de Pronto Socorro e eu já falei nas palestras que a gente teve no CEU...Eu gostaria que chegasse a alguém, do conhecimento do lado médico que eu já trabalhei dez anos no Hospital São Camilo e eu posso falar o que é um Pronto Socorro com convicção de não entender de medicina, mas dizer o que é um Pronto Socorro. O Pronto Socorro seria para o caso de um acidente, se uma pessoa do pior dos piores ter como fazer pelo menos uma atadura em um Pronto Socorro desse aí. Que um Pronto Socorro prá ser um Pronto Socorro teria que ter uma Equipe de Emergência prá poder fazer se possível uma cirurgia de emergência. Nós não tem. Você pode ir nesse Pronto Socorro aí que não tem. Talvez não tem ...você chega lá e não tem nenhum médico.

R – E como faz sem Pronto Socorro?

M – É o auto-atendimento. Pronto atendimento. Você leva o cara prá Taipas, Pirituba [distritos vizinhos]. Você faz até tudo por cima. Que até você ir nesse Pronto Socorro daí prá atender qualquer pessoa que ta ali...se o cara tem que ser atendido em meia hora ou 25 minutos, vai gastar mais de uma hora e pouco naquele Pronto Socorro ou mais ainda, se for necessário. Que seja, deixa as AMAS que estão aí, mas não é prioridade porque três AMAS, né?...ou duas AMAS...não sei quanto chega Posto de Saúde...querer gerar mais Posto de Saúde...Tem que ficar um Hospital na região aqui, que serve nós e o Jaraguá, que é dois bairros grandes, tá? E até Caieiras [cidade limítrofe ao bairro a N] ou vamos supor aqui, (pegar o outro lado) que vai até Cajamar [cidade limítrofe ao bairro a O] [inaudível]...que tem possibilidade prá isso... um Hospital. Esses funcionários que têm por aí, que ficam não sei tempos de casa num Posto de Saúde

desses, se fossem remanejados prá um Hospital desses já funcionava uma quase parte, [os] demais, que tivesse um médico...que você marca um exame prá três, quatro meses, seria quem sabe oito dias você fosse um Hospital localizado com grandes recursos você não precisava nem de uma semana. Eu estou com uma cirurgia prá fazer aqui na perna, varizes. Estou na fila desse Postinho aí faz mais de três anos. Era prá ser feito no Hospital de ...da Lapa... Sorocabano...Por causa de um exame desse Postinho aí o Hospital lá fechou, perdeu toda a minha papelada e agora eu estou de novo no AMA especializado, esperando, já estou com mais de um ano esperando essa vaga e não sai. Porquê? Se fosse um Hospital, quem sabe já teria saído...Aí tem necessidade URGENTE, nessa região de ter um Hospital. A gente sabe que é difícil, mas não impossível. Nada é impossível quando quer...Uma outra coisa: As nossas escolas que nós tem. Pelo que está crescendo o bairro, aqui você sabe que na área da escola [EMEF Jardim da Vitória] vão implantar outro bairro novo, já está nos planos nosso aí, quando está no papel sai mesmo. Você sabe disso, é ...daqui a cinco anos nós não sabe onde vai estudar as crianças que hoje vem estudando aí [na EMEF Jardim da Vitória]. As nossas escolas não suportam mais do que cinco anos [a demanda por vagas]. Então, era hora de estar pensando nisso aí. Não é pensando prá daqui 2020 como manter esse Programa de Rodoanel do bairro [Projeto de Anel Viário: Vide Plano de Bairro de Perus] que vai ser feito, que o Sr. já está sabendo que nós estava olhando esse jornal aí [Diário Oficial do Município de 16/07/2011: Publicação do Plano de Bairro de Perus/Plano Diretor do Bairro]. Eu já acompanhei isso nas Reunião do CEU [Perus]...Isso é um trampo prá começar hoje, mas prá terminar é 2020. É um prazo muito longo prá quem precisa hoje, você não acha?

R – É...Esse Plano Diretor seu Moraes. Ele já. Nele...Ele já define...Já diz...Essa área, Vila dos meninos ..., e o seu lugar...Jardim da Vitória, em parte já são área saturadas de população. O Jardim da Vitória já não cabe mais ninguém. Pelo próprio Plano...O Plano diz isso. O Recanto da posse também cabe pouca gente. Então só tem a área do ... A população daqui dessas três áreas somadas já dá quase 50% do total da população de Perus. Como o Sr vê essa situação em relação a esse equipamentos públicos? Porque a gente [o pesquisador] vê assim: As escolas, os Postos...Eu que não sou daqui, né? A gente vê muito...um pouco distante prá atender essa população. Não existe dentro do bairro um núcleo com escola, com posto. O que o Sr. acha? Como é que faz prá dar jeito nisso?

M – Veja bem. Como eu estava falando. Essas áreas da gente, como eu disse, na época nós não fizemos nenhum planejamento aqui nessas próprias áreas. Esses bairros não foram áreas planejadas. Foram áreas simplesmente invadidas com o intuito de só morar. Ninguém pensou que a gente precisava de uma Escola, de um Hospital, tanto é que não tem área nesses lugares, ou melhor, não temos nenhuma praça praticamente nesse lugar...

R – Nem árvore...

M – Nenhuma árvore. É mal planejada porquê? Porque as pessoas...Eu mesmo sou culpado disso porque o meu bairro não tem. Mas porquê? Por uma formação também porque eu não vinha do Movimento Sem Terra [Movimentos por Moradia nas áreas urbanas]. Trabalhei numa Imobiliária, não tinha conhecimento nenhum, mas a necessidade ainda é grande. Eu acho que um pouco de área ainda tem disponível. Ao redor, que não é dentro do bairro, mas em volta aí também. Já está na hora de a gente

estar acordando... a comunidade estar acordando prá isso e ver que as lideranças políticas do nosso bairro, que tem interesse prá isso...ela estar vendo isso aí. Uma coisa que a gente tem que planejar hoje e começar hoje mesmo. Não pode deixar prá amanhã. Nós tem...Eu estava falando: O Hospital de Taipas [localizado no Distrito de Pirituba] não dá conta do pessoal de Taipas, que é Jaraguá, Taipas, Pirituba, Parque Pirituba, aquele outro bairro...Damasceno, Vila Brasilândia...que corre tudo prá ser (atendido) ali. Aqui junta Perus e uma parte de Caieiras que também na hora de emergência...qualquer coisa... Botuquara [bairro de Perus] é tudo no Hospital de Taipas e Pirituba. Até quando que esses dois Hospitais vão agüentar? Nós tem Caieiras. Tem um Hospital...mas o Hospital de Caieiras tem restrição...

R – É o Regional?

M – É o regional de lá. Pessoal daqui de São Paulo, fala que quer uma consulta...É quase impossível!

R – Foi privatizado, né?

M- É restrito. Esses dois [Hospitais] que a gente tem é superado e bem superado. Então está na hora de estar pensando... Nós tem uma área aqui no Anhanguera...Passa a Anhanguera depois do Russo.

R – No Jardim do Russo?

M S- Passa a Bandeirantes...

M – Isso. Depois de passar a via dos Bandeirantes. Tem uma área ali que ta ali...o cara diz que é uma área verde, mas você não vê uma árvore, e quando vê árvore é um eucalipto. Eucalipto eu não ... O cara dizer prá mim que está fazendo plantio de eucalipto prá recuperar uma área degradada, acaba degradando mais. Eu venho de uma área de plantação de eucalipto [da Bahia], eu conheço o que que é...

R – Suga o solo...

M – E outra coisa...Se você andar dentro de um plantio de eucalipto, a única coisa que sobrevive num plantio de eucalipto, você sabe o que é? É tatu, porque come a formiga. E a própria formiga que é nativa da terra...É só. Você não vê uma árvore. Você não vê mais nada... Você não vê isso, isso não existe: reflorestar a área com plantação de eucalipto. E é o que você vê ali do lado da pedreira até chegar no Parque Anhanguera. Uma grande área que pode ser estudada. Eu acredito que prá ser uma área verde que não é bem assim...Eu não sei se um dia vai ter condições de um dia voltar a ser [área verde].

R – Ali teria que recuperar...

M – Recuperar a área ou então aproveitar prá fazer um benefício desse...Tem um outro lado de cima do Rodoanel que eles falam que tem interesse em fazer um Terminal, que seja Área Logística, isso aquilo outro, pode ser pensado também que é grande...

MS – Ali no sentido de acidentes. Inaudível...

R – E o senhor vê alguma possibilidade de intervenção do poder público prá dar conta desses problemas que o Sr. falou?

M – Eu acho o seguinte: Isso aí eu não sei como deveria ser feita essa manobra. Seria o Ministério Público? Seria, porque se você for na Prefeitura, num órgão do Estado, todos eles vão lhe dizer uma coisa só. Teria que ser deixado uma área de residências, residencial. Essas [áreas] já estão superadas. Não tem como deixar mais. Certo? Você diz: Vai acabar com as casas que tem lá...Nós não vamos desapropriar uma família prá montar um Hospital. Tem que pensar nisso. Eu acredito que no meio do Poder Público existe pessoas de boas intenções que vê isso aí. Ou seja, deixar que chegue ao ponto da gente pedir a intervenção do Ministério Público prá ser feito uma coisa dessas porque uma coisa de interesse público que esse pessoal, político, esse pessoal aí tem que fazer prá gente. Seria isso?

R – E o Sr. já ... durante todo esse tempo o Sr. já deve ter tido contato com várias áreas do Poder Público. Como é que funciona isso?

M – Não é...Aqui é assim. Nossa Associação...Nós não temos aquela ligação como se diz com liderança política... Nós somos independente...Tanto é que pode vir pessoas do PT (Partido dos Trabalhadores), do PSDB, qualquer partido que chegar aqui vai entrar numa casa que é dele, sem restrição esse negócio de gente dizer: nós é filiado a partido fulano de tal. Nós não tem. Eu não sei se por isso às vezes perde alguma coisa. Mas nós pretende ser assim porque eu não vejo porque a gente tem que fazer uma coisa que é pro bem de todo mundo a gente ter um lado político que afeta, que nem todo mundo tem o dever de ser de um partido só. Cada um tem a sua opinião. Nós não tem esse lado partidário. Com isso, às vezes pode ser que as coisas se dificultam mais. A gente tem também conversado com pessoas de vários partidos, como o PT da época da Marta...a gente fizemos campanha prá ela sem ser como se diz, filiado ao partido dela e achamos que devia e fizemos. Só que quando ela saiu. Se ela fez muito prá Perus, não fez nada para o meu bairro. E por indignação, num almoço na Faculdade Anhanguera, ali na Bandeirantes, na Anhanguera mesmo, na Faculdade...Anchieta, né? Nós tivemos um almoço lá com ela...Eu tive o prazer de ir lá protocolar um papel lá com ela, e na hora da indignação eu falei que ela não tinha plantado nem um pé de espinho no meu bairro, prá mim lembrar dela como ela foi tão boa prefeita, que eu trabalhei tanto prá ela à noite. ...Inaudível.

R – Planta um cacto...

M – De fato. Os demais a gente conversa, tipo Celino (Celino Cardoso, Deputado estadual pelo PSDB)...

R – Tem muita força...

M – Tem...Veio aqui e deu uma mão de primeira na canalização da água. Na época da canalização da água ele foi um dos primeiros...

R – Ah! Sim...Ele tem uma liderança já consolidada...

M - Consolidada ... e ele continua...

R – Crescendo...

M – Em toda Reunião (do Plano de Bairro) que a gente teve no CEU Perus ele esteve presente...Em duas vezes. E na hora de votar eu não esqueci dele, votei nele.

R – E esse arruamento que tá tendo agora?

M – É o seguinte: A gente teve aí uma época ... A gente pegava carro de entulho, pedia pros caras. SOEB (empresa da região) mesmo foi uma das que ajudou aqui, nos dava carro de entulho, esse negócio...A gente jogava nos buracos na subida. Mas eles não mandava máquina num mandava nada e a gente tinha que descarregar na mão entupir os buracos, até quando vinha a chuva fazer o serviço e em meia hora já não tinha mais nada. Aí veio o Sr Milton, engenheiro, que acho que agora está sendo...Subprefeito de Perus. E a gente chegou lá e ele nos atendeu muito bem e mandou fazer uma parte... Esse asfalto aqui ...Não uma coisa de tapa buraco e sim uma coisa planejada. Se fosse pelo gosto dele eu acho que faria tudo. Mas não sei que contratempo que foi lá...Aqui no nosso bairro Perus (Distrito) nunca teve um administrador prá...acho que teve a Eva que passou um ano(administradora da última gestão do PT). Os demais ficam três, quatro meses, e quando vem os problemas, tiram e põem outro. Isso atrasa muito o bairro. O cara ficar ... Não dá continuidade, né? Você começa a continuar, você sai e outro que entra tem que começar lá de baixo e daqui a pouco já ta saindo de novo. A gente ta mal nessa parte...

R – E então...

M – Agora veio o Netinho, o vereador Police Neto. A gente conversando com ele já de outras Reuniões, no CEU, de outros cantos que a gente tomou conhecimento com ele. A gente expôs as necessidades que a gente tinha aqui e ele propôs a ...(inaudível). Tanto é que agora ele ...

R – Ele que é o responsável pelo Plano Diretor de Perus...

M – Não tinha muito conhecimento com o Netinho antes. Não sei se foi o José Rocha (outra membro da Diretoria da Associação) que levou ele aqui...ele olhou e tal, e falou: Eu vou ver o que eu posso fazer. Não prometeu que ia fazer. Aí ele se prontificou a fazer essas ruas que faltavam ali ... fazer os pedaços que faltavam...

R – Completar o serviço...

M – Completou o serviço. Graças a Deus ta tudo andando...

R – Uma coisa que me chama a atenção...É assim: Quando eu vim aqui a primeira vez...Foi em 95 ou 96...Aqui parecia um formigueiro..de gente...aquele movimento... As pessoas mexendo no terreno...Eu me recordo disso...Eu vim aqui com um colega meu que tinha pego um pedaço de terra. E hoje ele não está mais prá cá não, está lá na Zona Leste. É o Jair. E hoje eu vejo assim: É um formigueiro, mas é diferente. Por exemplo: A coisa que mais me chamou a atenção quando eu vim agora, recente, fiquei muito tempo sem ver...É quando a gente passa pela Rua Principal [única via de acesso ao bairro], me parece um

formigueiro, gente circulando prá todo lado, é como se fosse uma cidade independente. Como o Sr. faz a leitura dessa sua ação?

M – A situação mudou por isso. Era um formigueiro que tinha aqui por interesse diferente. Naquele interesse que tinha lá, tudo aquilo que tinha, uns cavando, outros mesmo construindo por uma necessidade e uma segurança de ter um teto. É uma coisa que o cara tá indo prá cabeça com dinheiro ou sem dinheiro eu tenho que estar ali batalhando, prá ter uma casa ou uma moradia amanhã, pros filhos dele estar amaparado. Aí outros às vezes, a maioria corre fora, prá estar vendendo um terreno que às vezes ele tinha pegado do PT, porque ele viu que a situação tinha mudado, não era mais uma invasão, todo mundo tinha interesse de estar pagando prá ser dono. Faz jus da gente ter a responsabilidade de estar pagando a terra ...ter que estar cobrando ou pegando o terreno de volta e aquele meio de amizade, que a gente tem de convivência com o pessoal...[inaudível] na época em que o pessoal tinha pegado os terrenos..tinha...às vezes...não sei se eles pagaram dinheiro prá outras pessoas que eram lideranças de invasão aqui, já tinham gasto material e queriam recuperar...E a gente faz essa passagem pelo que está perdendo. Faz parte ...E a gente tava no movimento de acomodação do pessoal no local. Hoje, já é (inaudível) o nº de pessoas que moram, que tem essa movimentação porque o Sr. vê pessoas que vão trabalhar, que vêm...Depois todo mundo viu que tava acomodado, que não tinha mais risco [de perder a moradia], a gente à época usou de estar levando o pessoal daqui prá conhecer a negociação com a gente. Muita gente participou de ir lá fazer pagamento pro dono, mais pessoas presentes...

R – Tem algum ponto negativo?

M – Tem algum pessoal que não acredita. Que às vezes deixa de estar envolvido ...Eu vou falar abertamente porque acontece comigo e eu sinto e acho que sou meio ruim. Se isso não interessar você corta da entrevista depois! Eu vou fazer uma Reunião, eu preciso de tantas pessoas aqui, como uma vez veio o Netinho aqui (vereador Jo´se Police Neto) que a gente precisa fazer um agradecimento meu prá ele depois... e aqui tem 700 moradias...Moradias! ...Quantos morando não sei. Você vai fazer uma Reunião...Você passa no bar. Que às vezes tem 30, 40 pessoas tomando cerveja, esperando assar um frango, batendo um dominó, conversando fiado e não tem interesse porque eu tenho minha casa lá, já está tudo arrumado, a casa não precisa mais, e não sei o quê, eu não vou lá não. E não vem. Você vê ...Naquele tempo a situação era diferente. Seria todo mundo preocupado. Não sabe se está certo. Se eu vou perder? Que eu vou fazer? Aquele desgraçado ta comendo o meu dinheiro, tá roubando...Até hoje falam que a gente rouba dinheiro deles...[risos]. Se a gente tivesse roubado, tinha roubado tudo não só dez reais que não serve prá nada.

R – O Sr. sabe que existe um discurso muito forte...na imprensa, de que o povo brasileiro é acomodado. Que o pobre é acomodado. Que as pessoas vivem na periferia porque elas querem. Porque não querem lutar. Como o Sr. vê isso? Como o Sr. analisa isso?

M – Você vê se a pessoa é acomodada...Você começa pelo investimento. Você não vê o brasileiro investimento em algo a longo prazo, que nem o americano. O negócio dele é fazer hoje prá hoje mesmo (pausa). Outra coisa que o brasileiro tem é que se ele tem uma casa, tem onde morar, eu não preciso comprar mais uma ou duas. Uma só prá ele tá bom demais. Pró ele ali tá tudo bem. Se tem uma pessoa que pode fazer uma melhoria

prá ele, ele acha melhor te criticar, chingar você de qualquer forma prá fazer a melhoria do que ele ir lá e ajudar fazer. Isso é normal, mas...sei lá. Se tem quem faz por mim eu não vou fazer. Uma outra coisa também que você pode olhar é acreditar que o governo é obrigado a fazer tudo. Isso aí é o que mais você vê. Ah! Mas isso aqui o prefeito devia ter feito. Ah! Mas essa rua está ruim, está toda esburacada porque o prefeito não conserva. Eu não vou fazer tal coisa porque isso é dever do governo. Nós temos o dever, senão as coisas vão por água abaixo. Se está vazando a água ou tem um buraco na minha rua, eu não vou reclamar prá fazer, qual será a reação do prefeito prá fazer? Eu levo obrigação prá fazer. Mas eu tenho que ir lá falar pro prefeito que é prá fazer. Essa sujeira de córrego e de rios que existe aí, quem suja sou eu mesmo, o Senhor, que passa e joga papel na rua: uma bituca de cigarro, uma garrafa de PET, o lixo da nossa casa que passa três vezes por semana: Terça, quinta e sábado. Quando é na segunda-feira já estão jogando lixo nas calçadas pros cachorros rasgarem. Não acomodo o lixo um dia dentro de casa prá jogar no outro dia. Quer dizer: Muitos dos problemas são nós mesmos que cria. Não é os órgãos públicos que não dá conta. Chega uma hora que não dá conta de fazer tudo. Porisso nós temos os problemas de enchente, ruas esburacadas, água que corre nas calçadas, da SABESP, que ultimamente é a empresa que deixa a desejar, vazamento de água de 40, 60 dias, todo dia você vai lá e não consertam. Eu tava conversando com um amigo meu da SABESP falou...Você pensa porque faz isso? Porque ela é majoritária, a maioria do serviço é terceirizado. Terceirizado que não conserta esgoto, que não conserta rede de água; quando conserta rede de água não conserta rede de esgoto. E quando você vai lá prá consertar e eles demoram vinte, trinta, quarenta dias, você pensa que aquela água que tá correndo lá fora você não paga ela? Você paga, porque quando é denominado pra tal bairro como se fosse tantos mil litros de água, o prejuízo que nos dá na conta é rateado. Entendeu? É repassado.

R – Então Seu Moraes...Qual o nome completo do Sr.?

M – Meu nome é Alziro Moraes Vieira.

R – Certo...Mas o Sr. é conhecido como Moraes, aqui no bairro, né?

M – Aqui. Em todo São Paulo e em todo lugar que o Sr. andar vai falar do Moraes...

R – Certo...Prá gente terminar, hoje...eu...pergunto pro Sr.: Tem alguma coisa que o Sr. ainda gostaria de dizer prá nós e não conversamos nessa entrevista?

M – Gostaria que essa entrevista chegasse até o Netinho, [vereador] José Police Neto. Queria agradecer muito ele. Pelo que está fazendo pelo bairro... Os outros que passaram por aqui...teve o dia em que começou. E não deu tempo de terminar e quando terminou, gostaria de agradecer muito. Em nome da Associação, gostaria de agradecer a ele. E nas próximas eleições, mesmo que eu estiver de um lado, de um partido e ele se candidatar de outro, eu voto lá nele, porque hoje eu não sou do tipo voto fidelidade, de partido, como tem algumas pessoas...

R – A gente agradece por essa entrevista...Vou tentar encaminhar...

M – Agradeço vocês também por contar a História do meu bairro...Quando meus netos for gente se eles passarem em algum lugar e fazer capricho de saber o que foi pai...eles vão ver...

R – Eu me comprometo a encaminhar a entrevista. Vou fazer também uma cópia escrita prá ficar aqui na Associação, e quem sabe a gente consiga algumas melhorias, alguma coisa. Não eu, que só faço o trabalho de registro da História...

M – Eu gostaria que o Sr. se empenhasse também junto com a gente ... o Sr. também tá no meio da gente no Movimento e tem mais possibilidade às vezes de estar levando ao conhecimento desse pessoal o que a gente necessita...

R – Eu...O trabalho que me propus é de fazer com que essas pessoas que estão fora da História...Elas realmente sejam personagens dessa História. Porque muitas vezes a gente faz a História desse país, faz a História dessa cidade, faz a História dos lugares, mas as pessoas que são a História do lugar, elas não estão presentes, elas não aparecem. Elas estão como que apagadas dessa História porque a gente só faz História de heróis, história de...

M – Nós brasileiros...dizem os historiadores...que brasileiro tem memória curta.

R – Tem...

M – É porque não interessa pelo passado. Nós as **pessoas figurantes** que só quer ver o amanhã. Hoje, passou, esquece. Tanto é que você vê por aí muitas pessoas que foi de luta, foi pessoas que fez o nosso país acontecer até hoje, amanhã eles morrem, daqui a um ano ninguém sabe quem é mais ninguém.

R – É verdade...E isso já aconteceu, né? Então eu agradeço ao Sr. e a gente está sempre voltando aí prá dar o retorno de tudo o que está acontecendo e...

M – Agradeço a vocês também. Desculpa de alguma coisa...

R – A gente entende... a gente agradece...Você quer falar alguma coisa, Manoel?

MS – Eu gostaria... Gostaria de perguntar pro Sr. Moraes o seguinte: Como foi que o Sr. viu a implantação da nossa escola [Jardim da vitória] no bairro?

M – Da Jardim da vitória... E da vila dos meninos...Você sabe que é assim. A implantação dessa escola aí, no início você lembra que a gente iria implantar uma escola aqui na nossa área. Não foi possível por motivo de recursos como esgoto, energia, água, que não tinha. Foi feito lá no outro lado, que se chama EMEI Jardim da vitória. Quando montaram essas duas escolas aí (EMEF Jardim da vitória e EMEF Vila dos meninos com prédios novos), foi uma coisa prioritária. Você vê que nós não tinha a área e não tinha local. Foi uma inteligência grande de quem dispôs-se a enfrentar. Mesmo que foi implantada, você sabe, numa área clandestina, e como se diz, as correrias, que serviram para que a imprensa metesse o pau no Kassab, que inaugurou escola em área clandestina; em área inacabada, mas valeu mais do que os que a vida inteira nunca fez nada. Ele pelo menos fez. Clandestina...inaugurou inacabada, mas está servindo prá gente, de boa. Eu agradeço, não sei quem foi os mais interessados, quem correu mais atrás, quem fez é a gestão passado, mas foi uma coisa de muita prioridade prá gente, muito interessante prá gente aqui, apesar de ser uma né, ser duas escolas pequenas pelo tamanho do bairro, é uma coisa muito interessante.

R – E vocês estiveram envolvidos nessa luta por escola?

M – Não. Por incrível que pareça a minha Associação não teve...Que foi botada (colocada) uma coisa que rapidamente, que quando a gente ficou sabendo já estava sendo implantada. Não teve participação nossa. Eu acho que deve ter sido o Galdino do Recanto do Paraíso. Ele é bastante envolvido nesse meio aí, os demais eu não sei porque (inaudível). Foi outras lideranças.

MS – Como era o bairro...Eu estou aqui desde 2004. E algumas necessidades. Você saindo daqui da EMEF (Jardim da vitória), até a Vila dos meninos (EMEF) tem energia elétrica. Eu vim de ônibus de Taipas e vi que as pessoas desciam no breu (escuro), prá ir ali pro Jardim da vitória. Eu fiquei imaginando o que as mulheres que desciam ali sofreriam: violência sexual, etc. Até agora não tem energia elétrica. Então o Poder Público não aparece. E outra coisa que eu observei é que as escolas de Ensino Médio são distantes. Não seria necessária a construção de escolas de Ensino Médio aqui em cima (no alto do bairro, onde ainda há terrenos disponíveis)? Um complexo onde tenha EMEI, CEI, porque é distante a EMEI e a CEI pras mães que estão aqui no bairro.

M – É você queria dizer perto do (das escolas) que têm aí...

MS – É. Já tem duas escolas.

M – Você vê a necessidade é grande... A gente já tinha disponibilizado ali (uma área em frente à escola) mil metros quadrados. Não sei se seria suficiente. Até então eles ficaram de ver na Secretaria...Você sabe, cada setor (da prefeitura) desse tem uma Secretaria interessada. E está passando isso prá gente fazer uma eleição aqui prá ver com a população qual seria mais interessante. E eu pensava que vinha isso que você está falando: Creche, um complexo que integrasse as crianças, mas infelizmente não veio (inaudível). Precisamos de (inaudível), [longa pausa] telecentro, mas a prioridade era uma creche, ou então que integrasse as crianças da creche para a escola...

MS – CRECHE, EMEI, EMEF, Escola de Ensino Médio...

M – Em mil metros vai ser feito o quê? Isso aí, vai ser votado aqui, e segundo eles a Secretaria não tem verba...disponibiliza...(inaudível)...

MS – Até aí há a possibilidade do movimento, de uma Universidade na região noroeste de Perus, que aí integraria tudo...

M – Não! Seria bom demais um Hospital e se fizesse uma Universidade, aí pronto. O nosso bairro não precisava...precisava de tudo, mas aí era um apadrinhamento, que a gente está sempre precisando. Mas seria o inteiro, né? Que Perus é um lugar dormitório. Nós não temos grandes indústrias, não temos nada. Nós vamos aqui prá dormir e voltamos (para o trabalho fora do bairro). Se fizesse o Terminal de Carga, qualquer coisa aqui perto do Rodoanel, prá nós de serviço seria uma boa. Se fizesse uma Universidade, um Hospital, então aí pronto. Perus ficou esquecido dos tempos do lixo e tudo, e tudo, e tudo até agora, graças a Deus parece que vai outro tempo (inaudível). Queremos implantar na Anhanguera. A gente fez um movimento pesado, foi prá briga e

aconteceu, e acabou com esse problema do lixão. Quem sabe de agora prá frente eles não destinam um pouco dessas verbas que têm gastado em outros lugares, por aí.

MS – Crédito de carbono...

M – Crédito de carbono...Ele (o dinheiro) ta lá prá fazer esse parque (referência ao Projeto do Parque Linear de Perus. Vide Plano Diretor). A gente já podia aproveitar esse ensejo prá melhorar e trazer a Universidade prá nossa área, gente. Eu vou prá esse interior, 160 quilômetros daqui, onde o meu irmão mora, uma cidadezinza desse tamanho (gesticula dando idéia de pequeno), Cesário Lange. Tem lá do lado uma faculdade. Entendeu? Todo mundo corre prá lá. Você vai em Bofete: Desse tamanho. E lá tem uma faculdade. Você vai conversar com o cara que a gente tem a mania de dizer que o cara que você vai falar é caipira? Chega lá tu é botado no bolso! (risos). Todo mundo estuda. Aqui não, O cara mora aqui prá ir prá zona leste. Você tem que enfrentar esse trezão todinho, prá ir prá Mogi das Cruzes, prá Lapa...

MS – E é pago. Não é uma Universidade pública. Que é para atender todos. É educação pública...

M – E aqui, se você olhar na região de Perus é o único lugar que ainda sobra espaço prá ta fazendo isso aí. Você nem precisa desapropriar. Tem muito lugar de interesse público que ainda dá prá fazer isso.

R – Próximo ao Rodoanel...

M – É. Mas vai depender de quem ta lá em cima na política, prá chegar e dizer “eu vou fazer pro povo”.

R – Algo mais? Mais alguma coisa?

M – Não...

R – Obrigado. A gente retorna. A gente dá o retorno prá vocês.

M – Aquilo que vocês precisarem às vezes da gente, está aí...

R – Obrigado. Se o Sr. tiver foto ou algum material prá gente digitalizar, daí a gente vai pedir algum material emprestado pro senhor.

M – Eu vou ver e aí passo prá vocês na semana...

R – Beleza, beleza...Muito obrigado.

ENTREVISTA 1: Professora Flora (nome fictício)

R – Começar pelo começo, né? Você falar da sua vida profissional. De como você se tornou professora. O que te levou a isso (ser professora). Recordações que você tem da sua vida como aluna...

F – Posso começar?...

R – Quando quiser...

M - Ser professora é uma coisa que sempre quis, né? Porque ...inconscientemente. Desde pequena eu brincava de ser professora... Brincava mesmo, né? Eu lembro que eu estudava no Bradesco...o Bradesco (Fundação) era bem tradicional na época em que eu estudava. A dona Regina, acho que você não conheceu. E era bem...Era uma senhora gorda assim (gesticula). E era bem militar. Tinha uma postura bem militar. A gente tinha que decorar. Tinha um diagnóstico. As provas diagnósticas. Acho que ainda tem. Não sei. É um mês que é um provão de todas as matérias, tal. E eu lembro que eu chegava em casa. Eu ficava ali estudando sozinha. Desde pequena eu sou assim. Meu pai, ele é semi-analfabeto. Então não tinha porque de onde eu tirava isso. Minha mãe ficava o tempo todo. Ah! Essa menina é louca...ela fala sozinha...Sempre assim: Eu criava os meus alunos e ficava dando a minha aula...do que eu estudava na escola. Acho que eu sempre desejei. Mas eu sempre trabalhei em área administrativa. Trabalhei no Bradesco (banco). Fui trabalhar com quinze anos (no banco). Nunca...Acho que História...O que me fez assim...escolher História é que eu tive um professor chamado Getúlio lá na Fundação (Bradesco), que ele trabalhou muito assim com teatro, ele era totalmente ...não é que ele tinha uma ... ele tinha uma forma de trabalhar com teatro que era muito interessante e que me fez gostar da História. Mas ele também tinha uma postura meio tradicional. Não é um professor que você ai fala: É aquele professor. Mas eu fui gostando da História através dele porque eu era muito tímida, e nas aulas dele eu conseguia estudar através do teatro. Porque eu sou tímida de abordar as pessoas, mas eu não tenho problema de falar em público, nada. E eu me dava muito bem nas aulas dele, de História porque eu participava do teatro. E aí eu fui gostando. Aí eu optei em fazer...Estava em dúvida em Direito, que eu também sempre gostei de Direito... quando eu estava fazendo ... eu fiz Estudos Sociais, que eu fiz na FIEL (Faculdade particular em Osasco) . Eu queria parar por Direito, aí ah! Vou continuar. Eu me formei. Eu terminei a Faculdade...então... terminei a faculdade ... eu fiquei...fui dar aula depois de uns seis anos. Eu trabalhava em empresa, aí do último emprego que eu saí em 2001, estava numa indústria...era secretária de uma indústria farmacêutica...aí eu saí e falei: eu vou dar aula. Eu consegui aula em Taboão da Serra, no Estado. Eu não tinha pontuação nenhuma⁸³, fui né...

R – Mas não era concursada?

F – Não. Eu era O.F.A. Comecei assim...(cargo de prof. Contratado por tempo determinado na Rede Estadual de Educação de São Paulo). Nem em Osasco. Morava em Osasco, mas eu fui prá lá porque minha pontuação...Não tinha pontuação, né? Não

⁸³ A classificação dos professores para atribuição das aulas ocorre em função da pontuação dos professores, que é feita pela conversão do tempo de magistério – anos, meses e dias em pontuação numérica.

conseguia aula...Numa escola chamada Alexandrina Bassith⁸⁴ lá em Taboão da Serra (município vizinho a São Paulo e Osasco)

R - 2001.

F – 2001. Ah! Não! Desculpa... Minha primeira experiência é...2001 consegui nessa escola, lá no Alexandrina Bassith. Aí nesse mesmo ano eu mandei um currículo para uma escola particular em Osasco, a Cruzeiro do Sul. Aí eles me chamaram, eu fiz um teste e tal, e ele me pegou. Uma pessoa super legal, o Francisco, eu não tinha experiência nenhuma, mas como eu tinha um perfil de empresa, né, e escola particular quer algumas características de empresa...a questão de horários (risos) ... acho que ele me deu essa... me deu oportunidade. E foi um momento muito bom porque eu aprendi muito. Tinha que estudar, né? Era apostila do Positivo⁸⁵, eu tinha que pegar o 3º Ano, era um 3º Ano muito chato, um pessoal assim que era muito crítico, você tem que... Imagina, acho que eles percebem que o professor está começando. Não sei o que é, né. Deve ser o cheiro, deve exalar alguma coisa...

R – Está inseguro?

F – Está inseguro né (risos). Aí eles perguntavam. Tinha que estudar muito. Ali eu aprendi muito, né? Estudava. Estudei muito prá preparar as aulas...Então eu trabalhei nessa escola durante cinco anos: 2001 a 2006. Aí em 2006 eu saí e continuei no Estado...

R – Por concurso...

F – Por concurso. Eu deixei prá assumir no Estado e saí dessa escola. Mas foi um momento que eu ...um lugar que eu tive muita experiência assim de conseguir fazer muitos trabalhos legais e me sentir assim... realizada assim...dentro de uma escola. Naquela escola. Eu fico. Tudo que a gente propunha, a gente conseguia fazer com os alunos. Eu trabalhava com Sociologia, foi um... eu trabalhava com Sociologia...eu dava aula de Sociologia, Filosofia. Teve um ano que eu trabalhei com Sociologia, Filosofia e História. É uma escola assim que eles têm uma ideologia, nossa!!! Super bacana, sabe, da História. Os donos mesmo, sabe? Aluno não é cliente. Tem todo esse respeito ao aluno, mas o aluno é no lugar dele... Então, foi um lugar em que eu pude ter certeza, assim quanto a...experiência mesmo... experiência de estudo, tal e... e a Prefeitura... Hoje eu acumulo Prefeitura e Estado, né?

R – Você começou a lecionar na Prefeitura???

F – Em 2004.

R – Aqui mesmo (na EMEF Jardim da vitória)?

F – Não. Eu sou ex-Adjunto⁸⁶. Então eu vim de uma escola para outra.

⁸⁴ A entrevistada referiu-se à Escola Estadual Alexandrina Bassith, situada à Rua Avaré, 25, Jardim Ângela, Embu, pertencente à Diretoria de Ensino de Taboão da Serra.

⁸⁵ Curso preparado em apostilas para o professor ministrar aulas previamente programadas.

⁸⁶ O cargo Professor Adjunto Concursado foi criado em 1991 com o objetivo substituir o denominado Professor Titular durante algum impedimento deste. Sua lotação era na DRE-Diretoria Regional de

R – Sim, mas qual foi a sua primeira escola...

F – Foi lá no Pirituba...

R – Aí você ficou rodando até...

F – Isso... o ano passado, eu pedi, eu estava na Raposo, aí e eu voltei prá cá porque (inaudível) ficava muito preso (no trânsito)

R – Ah! Entendi...

F - Da rodovia (Raposo Tavares) ...

R – E assim... Essa trajetória que você fez: De um outro tipo de trabalho para o trabalho de professor. Como que você avalia essa trajetória do ponto de vista profissional. Das vantagens, desvantagens.

F – Sei. Eu avalio assim. Eu... Talvez eu não conseguiria... Eu sempre trabalhei em área administrativa desde os 15 anos. Logo que eu entrei no Bradesco... Eu sempre trabalhei, mas era uma coisa que eu nunca me via ali. Ficar presa, aquela coisa, aquela rotina doida. Não tinha uma paixão, não gostava. A educação: Eu tenho uma paixão. Eu gosto! Eu gosto de ensinar, eu gosto de estar ali, eu gosto do que eu faço. Porque é uma área... Quando eu escolhi ser professora, talvez... Era essa utopia... Porque não? Porque na verdade é uma das áreas mais completas que existe. O professor tem que ficar o tempo todo estudando, se atualizando, e talvez eu tenha escolhido por isso. As vantagens que eu vejo é que dentro de uma ... na educação você pode construir algo ... Sei lá?! É algo diferente. Dentro de um escritório talvez eu não teria... não vejo nada... algo que você possa falar: Ajudei a construir de uma forma concreta. Não sei se você consegue. Quando você trabalha com seres humanos você consegue ver isso. ... Sei lá... Você fala: Poxa, acho que eu passei algo prá ele, que ele vai lembrar de mim, vai chegar mo meio da vida dele e falar: Poxa: um dia eu vi isso de uma pessoa, então, nesse ponto eu acho que valeu a pena ... de ... eu acho que ...hoje eu avalio assim minha profissão, meu posicionamento diante da minha profissão, eu falo, poxa, eu tive um momento da minha vida em que eu estagnei mesmo, estou estagnada ainda sem saber o rumo. Eu gosto disso, mas ao mesmo tempo me sinto cansada fisicamente...

R – A jornada...

F – A jornada é uma coisa que me estressa muito, mas eu gosto. O que eu gosto é justamente isso, essa dialé... sabe esse movimento? Você...Essa troca, essa construção. Acho que não tem nenhuma outra área que você pode construir tanto quanto na educação.

R – E assim... Voltando um pouco: Como foi sua escolarização na infância? Você falou que foi do Bradesco, tudo né? Mas...assim: Você...Como aluna, você já tinha um interesse pela História ou isso foi acontecendo?

Educação, enquanto que o Professor Titular era lotado numa Unidade Escolar. A atribuição das aulas era feita numa primeira fase nas U.Es (Unidades Educacionais), e posteriormente nas DREs, de onde os professores Adjuntos eram direcionados para as UEs. Em 2010 a Secretaria Municipal de Educação extinguiu o cargo de Professor Adjunto e unificou os cargos de Professor, sob a denominação de Professor Titular de Ensino Fundamental.

F – Então, foi...eu te falei: eu tive dois professores... que eu lembro, né.

R – Mas no primário não, né?

F – Não. No Fundamental.

R – No Fundamental da 5ª a 8ª, né?

F – Depois da 5ª... Foi na 6ª série: a profª Antonieta.

R – Antonieta...

F – Ele era tradicional ... Ela era brava, mas tinha uma forma legal de trabalhar, e ...Getulio também... Essa coisa de teatro foi me aproximando. Onde eu tive contato com a História foi ali, porque em casa. A minha casa não tinha esses aparatos, não tinha...

R – Nem pensava a respeito?

F – Não. Os meus pais... não viria deles...Não sei, acho que...

R – E assim, né? Quando você, agora, nesse momento, ensinando História. Se você pudesse... Se fosse possível definir: O que é prá você ensinar História? Ser professor de História?

F – Olha, eu acho que é uma responsabilidade, muitas vezes. Muitas vezes não, ensinar História é uma responsabilidade. Possibilitar a um outro (inaudível) ... sei lá, formar os alunos críticos. Mas o que é ser crítico? Primeiro tenho que definir o que é ser crítico prá mim, Não é? Mas eu acho que: Primeiro, eu tomei uma decisão: O que é ensinar História? Eu tenho que fazer o aluno gostar de História. Eu tenho que possibilitar que ele venha a quebrar com esse tabu de acessar a História e ter vontade de conhecer a História. Mas eu acho que ensinar História é ensinar um pouquinho da vida de cada um de nós, não é? Então eu acho que é uma responsabilidade. Enquanto humanidade, enquanto processo cultural, enquanto movimento, eu acho que é isso.

R – Então...A gente está numa escola que fica na franja da periferia de São Paulo. É diferente ensinar História aqui na Recanto dos Humildes ou numa escola mais distante...Existe diferença porque, por exemplo, você tem outra escola. É a mesma coisa? Como que funciona?

F – Não. As duas são de periferia, então???

R – Sim. Mas assim...

F – A forma que eu tenho que... que eu tenho que acessá-las??? Fazer (inaudível)...

R – Não, mas...se você percebe alguma diferença né, no trabalho, na maneira como te abordam os alunos, na relação, na própria escola, de uma prá outra (escola)...

F – Muito parecida...

R – É?

F – Muito parecida.

R – Então...

F – No sentido assim. De que você não consegue... Não sei. Talvez seja a minha prática. Mas de não despertar... às vezes eu percebo assim que não tem... talvez seja o meu cotidiano, a minha ... a minha pedagogia, sei lá, alguma coisa que eu tenha que despertar nele, a vontade de ter um conhecimento. Ali não sei. A vontade de querer saber, de se interessar pelo que está sendo falado ali. Porisso é que eu tenho buscado aqui dentro (da EMEF Recanto) trabalhar com essas séries iniciais (5^a. séries) de uma outra forma, de uma forma mais lúdica, de uma forma mais...menos é...[como que se fala]... conteudista ali prá eles, né?

R – E como que você trabalha com essa questão do conteúdo ou de não trabalhar tanto com o conteúdo? Como que você faz isso? Como que você pensa isso?

F – Então...Eu já te comentei isso. Eu tinha muita preocupação com esse negócio de conteúdo, passar, de dar conta ali do que estava no Planejamento...De uns dois anos prá cá eu tenho me preocupado menos. Qual que é o meu foco agora: Que ele pode levar. Qual o conceito que pode ser construído ali. Se ele (aluno) sair dali com alguns conceitos construídos é muito melhor do que eu enchê-lo de conteúdo e não ter passado nada, né? Então, vamos lá: Vamos construir a questão do tempo, da importância da História, a importância dos monumentos. O quê? Não sei. Vamos lá: Se eu conseguir fazer com que eles saiam de uma 5^a série, saiam com pelo menos alguma coisa construída, mesmo trabalhando só Pré-História inteira, ou Egito, ou sei lá o quê, o que estiver dentro do currículo que eu acho que eu tenho... Acho não: eu tenho que cumprir, eu estou na Rede (Municipal de Ensino da cidade de São Paulo) tenho que cumprir o que eles pedem... De uma certa forma, eu acho que é muito mais gratificante que você trabalhar enchendo de conteúdo e não ter nenhum aproveitamento na produção.

R – A que se deveu essa mudança de posição sua em relação ao conteúdo... Você falou numa virada aí a dois anos...

F – É... (risos). Na sua visão...Eles (os alunos) já não são mais...Tanto que ano que vem eu pretendo trabalhar só com datashow com eles, sabe? Eu estou aprendendo... Minha filha fica me ensinando a mexer nas coisas lá (mídias digitais). Porque eu acho que você tem que buscar outras linguagens, outras ferramentas prá tentar alcançar, despertar neles uma outra forma de interesse, uma vontade, sei lá.

R – E você tem percebido alguma mudança nos alunos com essa forma diferente, alternativa, que você está buscando?

F – Tenho. Tenho!

R – Você poderia descrever algumas dessas... alguma dessas...

F – Então: Por exemplo: a 5^a série. Você tem alunos que falam: Olha professora. Tem uma novela que está passando isso que a gente está estudando. Acho que tem uma

novela...Eu... Acho que não é demagogia não. Eu não assisto porque não tenho tempo mesmo, né? Mas eu acho que tem uma novela no cinco (Rede Globo de televisão) que tem uma arqueóloga, uma coisa assim. Eles conseguiram associar, né? Tem coisas que eles falam assim: Poxa, é legal professora...Gostei disso, vê isso (expressão de satisfação). Então se ele está despertando disso, se ele está externizando isso, então ele está aprendendo a gostar de História, mesmo eu não sendo o melhor profissional, não tendo sabe...Quer dizer: ele está aprendendo.

R – Diante disso, né? Como você vê???

F – Ô, eu consegui fazer uma prova, e falei: Poxa, você conseguiu fazer isso pelo que eu expliquei? É...consegui (resposta do aluno). Isso é muito legal: pelo que eu expliquei, pelo que eu passei prá vocês. Você não sabia disso? Não, eu não sabia (resposta do aluno). Eu acho que isso é muito interessante.

R – E como você vê o seu aluno aqui do Jardim da vitória. Se você fosse assim... falar que esse aluno tem uma identidade, uma caracterização. Como você faria um esboço da identidade dele?

F – Então: Os alunos que eu trabalho são filhos de trabalhadores. São filhos de pessoas que na maior parte vieram de outros Estados, de outros locais. São pessoas que precisam realmente... Eu acho que precisam ser despertadas o desejo, o anseio de uma luta, de uma conquista, de um olhar pela sociedade. São Pessoas que tem sonhos e são pessoas que (elas) precisam aprender a lutar por uma vida melhor. Então: a identidade só tem o quê? De um quê de trabalhadores. São filhos de trabalhadores. Que precisam ter um vínculo... é... romper algo, uma continuidade de não ser o mesmo talvez que o pai, que o avô, é não ter a mesma função, a mesma situação ... [não sei se consegui...]

R – Entendi... E você acha que isso é possível?

F – Com certeza.

R – Então... Eu perguntaria: E se eu pedisse para você fazer um esboço de uma auto-imagem. Quem seria a Professora Flora, de História?

F – A Professora Flora, de História?

R – É.

F – É ... (risos contidos) É terrível, essas perguntas... (riso aberto). Acho que eu nunca passei (risos)...

R – Você nunca está preparado (risos)...

F – (Eu) Deveria ter pensado nessa (risos). Ah. Sei lá... Uma pessoa cheia de utopias. Que ao mesmo tempo quer desconstruir. Eu acho que ainda consigo, continuo tendo as utopias de dez anos atrás, de coisas que às vezes eu não consigo desenvolver, mas ainda continuo com sonhos. Eu acho que... nem sei se fui eu que escolhi essa profissão, mas eu acho que, algo me levou, algo me escolheu, às vezes eu faço, às vezes eu penso que às vezes eu tenho vontade de parar. Como muitas vezes na minha vida eu tentei ...

vontade de parar mesmo. Porque é terrível você estar de licença, você chegar numa escola, secretária achar que você não tem nada, sabe, as pessoas porque muitas vezes, sabe... a escola quer ser tão crítica, mas é menos crítica. Ela faz o papel do sistema, de uma sociedade... porque você sabe: a gente tem vereadores, deputados que às vezes roubam milhões, não roubam uma aula. Não é? A gente diretor, a gente tem vice-diretor, você tem coordenador, você tem secretário de escola que acha que você não tem nada, você tomando remédio, você sendo medicada, você sai de uma escola por causa de uma licença, porque você não está conseguindo exercer a sua função mesmo, você fica em casa mal porque você sabe da (sua) responsabilidade. Não é? E muitas vezes mesmo eu pensei (em deixar a profissão), mas tem algo que eu preciso fazer ainda. Eu não estou ali por acaso. Eu não acho que eu estou aqui por acaso. Eu acho que cada pessoa que vem às minhas mãos tem um porque. Tem um por que! Eu posso não ter conseguido, ter alcançado, sei lá, quantos mil alunos passaram (por sua docência), mas eu sei, eu lembro de cada um, cada um dos alunos que eu consegui ajudar. Não importa se seja no conteúdo, seja algo porque ele precisou de alguma palavra, não é? Mas eu defino assim: Uma pessoa com utopias, que às vezes quer matar, quer acordar... Espera aí: isso é sonho, isso não existe, sabe? Seja mais real. Mas eu continuo assim: sonhando, não é? Querendo fazer...

R – Então: Aproveitando essa reflexão que você fez, eu vou mudar um pouco prá, pedir prá você falar da sua formação profissional. Como que você fez: Do início até esse momento. Como você vê isso (o processo de formação)...

F – Eu fiz uma Faculdade particular. Tive professores muito assim...muito bons mesmo em relação a leituras...

R – Antonia Terra (historiadora, leciona atualmente na FFLCH-USP)

F – Não. Eu fiz Maria Cecília, eu fiz a FIEL.

R – Sim, mas ela (Antonia Terra) trabalhava lá...

F – É. Não lembro dela...

R – Aquela que trabalhava na Fundação (Bradesco)...

F – Na FIEL?

R – É. Trabalhou bastante tempo lá. Talvez não tenha coincidido.

F – Então: sou uma professora assim que por mais que seja particular (a Faculdade), mas que possibilitou uma leitura bem ampla prá nós. Eu tinha muita vontade de fazer o Mestrado, de continuar. Ainda tenha às vezes essa vontade. Eu acho que foi uma formação inicial, devo dizer, né? Até de qualidade por ser uma Faculdade particular. Eu fiz o Lato-Sensu na PUC (de São Paulo), estudava bastante, lia bastante, agora que eu parei nesses... nessas minhas dúvidas aí (de parar de lecionar, mencionado anteriormente). Mas eu acho que tive uma formação normal...assim... Não foi tão ruim não. Mesmo porque eu estudo, eu leio, eu acho que as coisas se complementam.

R – Mas, e essa formação: Ela teve continuidade? Você fez o Lato (Sensu) e ... aí você faz leituras...

F – Eu leio em casa, eu não fiz mais nenhum curso. Estou voltando agora (a estudar).

R – Mas, tem alguma linha de trabalho que você tem preferência?

F – Não.

R – De autores ou de (alguma) tendência?

F – Não.

R – O que caía nas mãos...

F – O que cai eu estou lendo.

R – E você acha que essa formação que você tem, que você recebeu. Vou falar um pouco da sua formação inicial. Você considera que essa formação prepara o professor para enfrentar o cotidiano da sala de aula?

F – É. Mas aí... Eu acho essas coisas... É inicial, né? A terminologia já está falando: É inicial. Se é inicial ela não prepara. Eu acho que ela vai te dar teoricamente alguns aparatos. Teoria é uma coisa, dia-a-dia é lógico que...é lógico que não prepara. É no dia-a-dia que você tendo ali (na sala de aula) os desafios.

R – Você entra no mundo da escola, depois que sai (da Faculdade) e faz esse curso (habilitação de professor), tem um aparato teórico como você disse. De bom nível, que você teve e chega à escola: Como é essa chegada no mundo da escola?

F – Como assim...

R – Porque você...

F – Como traduzir o que eu tive lá aqui?

R – Como traduzir a sua sensação ao chegar à escola pela primeira vez como professora? Se correspondeu à sua expectativa? O que esperava e o que você encontrou?

F - No começo até acho que ... Eu acho que quando comecei...eu acho que até... sei lá eu... se correspondeu ou não... mas, assim, de metodologia, não tinha tantas diferenças. Eu peguei uma escola que você tinha todo um aparato. Era uma escola do Estado (Rede Estadual de ensino), mas você tinha uma Direção, uma Coordenação que... Ele era professor (o Diretor), porque muitas vezes você vai para a Direção, você esquece disso (que era professor). Acho que dá uma amnésia. O Diretor fica só na equipe, no administrativo. E foi uma escola assim: Eu acho que eu mais aprendi ali do que eu ensinei. No Estado ali. E no particular também. Então: Eu acho que o que me deu assim uma... Eu posso não ter sentido muito essa... Eu acho que a Faculdade não ensina mesmo, porque eu tive mesmo sorte de ter pessoas competentes, que me ajudou a contornar algumas coisas.

R – Entendi.

F – Hoje, talvez eu sentiria.

R – E a estrutura de funcionamento...

F – Você está entendendo. Porque se eu estiver respondendo outras perguntas...(risos)

R – Estou entendendo... Fique tranqüila...

R – E a estrutura que a gente tem na Prefeitura (Rede de ensino da cidade de São Paulo), nas escolas da Prefeitura hoje: O que você acha? Falta alguma coisa? O que você acha que são os principais problemas?

F – Equipamentos, materiais, a gente tem. O que eu sinto falta às vezes... Não que o Estado ou a Prefeitura tenham que usar, mas, talvez... Sabe da escola... Por exemplo: Você fala em trabalhar currículo, conteúdo.... Como trabalhar com um aluno aqui se eu não conheço a comunidade direito? A escola cobra isso, a escola fala em Reunião: Ah! A gente tem que conhecer a realidade do aluno, dar uma identidade, mas a que hora eu vou conhecer meu aluno? Quando eu vou conhecer essa sociedade? A gente não para prá discutir isso. Os Planejamentos muitas vezes... Você faz Planejamento? Faço. Aí você dá o Planejamento, talvez de uma pessoa que teria que ter uma visão (eu não sei se você está entendendo isso...), mas eu acho que... uma equipe que teria que ter uma visão mais ampla e falar (prá você): Olha. Será que o que você está trabalhando é assim mesmo? Tem que ser assim... Não sei. Eu acho que falta uma ligação real, real, da escola com aquelas pessoas que você pediu a identidade deles, dos alunos. Não tem. Não só aqui, mas eu acho que no Estado também. É porque se pergunta: Você acha que isso... Então, me fala. O que você acha que eu tenho que ensinar pro meu aluno? O que seria viável? Não sei se o conteúdo. O que eles precisavam não é Pré-História, História antiga. Mas e aí? Como eu vou fazer isso? Eu sinto falta disso. Talvez seja uma deficiência minha, de formação, sei lá o quê. Mas eu sinto essa falta.

R – Você acha que em algum momento isso pode ser suprido, abordado?

F – Talvez você possa responder. Você é historiador, não é? Talvez você possa dar a resposta prá gente (risos).

R – Prá quem?

F – Prá isso, né. (inaudível)

R – É um dos meus interesses, né?

F – Então?

R – Eu não sei se isso pode constar na Entrevista... Um dos termos de compromisso que eu assinei aqui na escola (Recanto dos Humildes) foi de fazer uma pesquisa com comunidade escolar. Um levantamento.

F – Que não é algo fácil...

R – Não... Vou levar um bom tempo fazendo, mas eu não vou pegar tudo... Mas eu estou falando de mim e isso não é bom (risos)...

F – Então. Mas eu acho super importante. Ainda mais você trabalhar numa periferia como a gente trabalha. Com pessoas que ...poxa, vale a pena, né.

R – E os seus colegas professores também compartilham desse... desse olhar... dessa necessidade de conhecer essa realidade, dos alunos...

F – Aqui eu até vejo essa situação, bastante... Aqui, a equipe de professores é afinada com essa preocupação com os alunos. É interessante...

R – A vinda da escola (mudou para outro prédio, faz dois anos)... Você já estava na escola ano passado?

F – Aqui?

R – É.

F – Não. Eu estava...

R – Você não pegou a escola quando era no outro prédio?

F – Peguei. Lá embaixo, peguei .

R – Faz diferença?

F – Faz. Do espaço?

R – Não só do espaço. A diferença do ensino. Pró melhor, prá pior. Produziu alguma mudança?

F – Do espaço, você diz?

R – A mudança da escola mesmo, de lugar, de espaço físico...

F – Não vejo, não...

R – Não? Ficou na mesma...

F – Eu acho que (ai...não vai me chamar de alienada...) Eu acho que (sei lá). Eu acho que a aproximação faz com que o aluno aprenda. Eu acho que a afetividade é muito importante. Hoje eu vejo que é muito importante mesmo. Quando o aluno se sente envolvido por alguma pessoa (preocupada com ele), ele vai ter muito mais vontade de tentar, não digo superar, mas tentar superar alguns obstáculos, dificuldades ali. Quando a escola é menor, parece que existe um trabalho mais...

R – A outra escola era menor?

F – Era menor.

R – Tem mais liga, parece...

F – Tem mais afetividade...

R – Você pega essa questão da afetividade como importante para a questão do ensino. Quais os aspectos mais relevantes quando você vai ensinar e você investe nessa afetividade?

F – Quais os valores?

R – De que maneira que ela entra na sua proposta de ensino?

F – Hoje?

R – É.

F – Eu acho que é o respeito, a forma de abordar, tocar o aluno... Hoje eu vejo que é muito importante tocar mesmo...

R – Então vou agora pegar ...

F – É isso???

R – Não sei... Como (a pergunta era). De que maneira que a afetividade contribui para que você ensine melhor e para que o aluno aprenda mais?

F – Quando eu me aproximo do aluno é como se ele passasse a ter uma... Sabe aquele tabu: o professor é uma pessoa distante, que não tem um interesse (pelo aluno). Quando você demonstra uma afetividade por ele, parece que ele (percebe)... A professora está preocupada comigo. E eles tem a necessidade de ter um respaldo (da professora). Sabe assim: Ela (a professora) está preocupada e eu tenho que dar uma devolutiva prá ela. Eu preciso mestrar prá ela que vale a pena estar preocupada comigo. Preocupada assim, né. De ter uma atenção...

R – Entendi. Por fim. Se fosse possível, eu pediria prá você traçar um perfil do que você considera que seja um bom professor de História. O que ele precisaria ter?

F – Acho que um bom professor: 1º: Tem que amar a profissão. Amar no sentido. Ah! Né. Eu sou o melhor...mas, estar trabalhando com seres humanos. Você tem que gostar do ser humano, você tem que acreditar que você está contribuindo ali, sendo um pouquinho da terra praquela planta crescer. Uma geração. São as pessoas que daqui a pouco vão estar exercendo até a sua profissão. Eu acho importante muito também e que eu não estou fazendo que é a questão da pesquisa. Eu sinto muita falta, de estar estagnada enquanto curso. De ler, me aprofundar mais, de me especializar mais. Eu acho que necessito.

R – E um bom aluno, o que seria?

F – Um bom aluno (pausa). Eu acho que tudo né. Eu acho que é um bônus. Você fica rotulando tanto isso, né. Acho que todo ser humano é... Ele é ser humano, então ele é um bom aluno, ele é uma boa pessoa. Mas em relação aos efeitos... (pausa). É aquele que (inaudível)...Olha, eu aprendi alguma coisa. Aprendi isso. Sei lá.

R – Eu vou te fazer uma última pergunta. Muito mais de ordem subjetiva, né. Qual seria, nesse momento, momento que a Professora Flora está vivendo, qual seria a sua utopia, a sua grande utopia?

F – Meu maior...Isso em geral?

R – Geral.

F – Acho que ser uma boa professora. Sabe assim, de História. Não sei. Não consigo te contar (risos de ambos). Conseguir assim uma... sabe assim, falar: Poxa. Eu estou conseguindo cumprir a minha missão. Acho que eu tenho uma utopia. Mas é isso. Talvez assim: Eu tenho um sonho. Ano que vem eu não vou exonerar (do cargo de professora) porque eu não tenho coragem, mas eu vou diminuir (a jornada de trabalho). Eu vou me dedicar. Porque tem isso também. Quando um (eu não vou falar isso, você pode usar isso contra e eu preciso acumular, ainda...eu preciso pagar minhas dívidas)...

R – Jamais (referindo-se à confidencialidade das informações obtidas em entrevista).

F – Mas, acumular é cruel, é uma coisa desgastante pro próprio corpo. Cada um sabe lidar com isso. Tem pessoas que... é... que o barulho irrita, né... essa vida louca. Mas o ano que vem eu vou diminuir. Eu quero me dedicar assim. Eu quero continuar pegando as 5^{as}. séries, eles tem me trazido (inaudível) . Algo que achava meio morto dentro de mim. Sabe. Morto não, acho que adormecido, né. Que é essa questão de você chegar na sala e mexer, querer (risos). Nossa, gente! Eu não tinha essa noção (expressão de satisfação). Eu gostava muito de trabalhar com o Ensino Médio, porque ensino Médio você chega e tal, uma coisa meio que...

R – Já está resolvido...

F – O problema é isso, né. Eu falava: Eu nunca vou trabalhar com 5^{as}. Há muito tempo eu não pegava as 5^{as}. Eu nem gostava da série por causa disso. Eu sou meio grossa. Mas eu vi que não. Eu podia trazer algo prá eles, entendeu? Isso pode... sei lá. Me faz bem. Me faz bem, assim, chegar na sala (e os alunos): Deixa eu levar suas coisas. Estão me fazendo um bem, né. Então, minha utopia hoje seria o quê? Ser uma professora melhor, no sentido de dar algo a mais prá eles. Mas eu também preciso receber. Eu preciso receber (faz um gesto de que precisa receber melhores salários). É cruel né?

R – Receber o dindim né?

F – É. Eu queria dar mais. Proporcionar mais a eles, assim, uma... Fazer tudo o que eles merecem.

R – Você pretende ficar nessa escola, então?

F – Pretendo.

R – Muito bem (ambos riem).

F – Pretendo, né. O ano que vem vou pegar só dez aulas (no Estado). Quero ter coragem assim, de, exoneração (do cargo no Estado) só em parte (risos). E eu também preciso pagar algumas coisas, mas eu vou ...

R – Você vai diminuir aqui (no Jardim da vitória) ou lá (na escola do Estado)?

F – Lá. Vou diminuir lá. Pegar só dez aulas, né. Porque é loucura. Hoje eu tenho um filho de dez meses. Você vê: Eu tenho uma criança de seis anos. Você não tem tempo prá nada, prá sua vida, assim, né. Você... É terrível. E eu já tomei essa decisão. Ano que vem eu vou diminuir (a jornada no Estado)...

R – Então você já está viabilizando a sua utopia...

F – É. É já não é tão utópico assim.

R – Está bem, professora Flora. Obrigado, viu...

F – Acho que foi muito difícil. Falei verborrágica (risos soltos)...

R – Não... Foi excelente...

F – Risos e mais risos...

R – Estou muito contente... Obrigado... Muito agradecido, também, né? Agora o próximo passo, nessas férias eu vou fazer a transcrição dessa entrevista, trazer aqui prá você, e se você quiser uma cópia da gravação também. E aquilo que você considerar que não é prá ser posto no trabalho ou citado, você tem todo o direito de fazer isso, tá?

F – Não...Eu acho assim: Eu poderia estar na sua situação, né? Eu acho que não tem nenhum problema. Se você for ajudar, porque às vezes a pesquisa fica lá engavetada, né?

R – Tem toda razão...

F – Mas eu acho que precisa de pessoas que ajudem, não só...Que eu acho que é tão egocêntrico você fazer uma pesquisa e ela não valer prá nada. Todo mundo tem o direito de fazer sua pesquisa e ela não valer prá nada. Mas eu acho que você é um professor, eu acho que você tanto quanto eu sabe quanto a educação precisa de muitas coisas, aí. Muitas coisas é fazer da pesquisa algo a favor dela e não contra.

R – Entendi.

F – Então, O que você vai fazer eu te falei isso. Não tem nenhum problema em relação a isso. Você pode fazer...(inaudível)

R - Obrigado.

ENTREVISTA 2: Professora Flora (nome fictício)

R: Você dá aula nos 6ºs anos, que é caracterizado como um início de ciclo. Esse ciclo é praticamente o início da especialização do aluno nas disciplinas, geografia, história, português, etc., como disciplinas especializadas. Quando você está pensando no seu trabalho ou fazendo o seu trabalho na prática, você pensa na continuidade desses alunos ou na anterioridade: o que eles aprenderam, o que deixaram de aprender, como eles chegam a você, como eles poderiam sair, em que situação, em que condição??

F: Penso...

R: Quando você pensa, o que percebe em relação a isso?

F: Pensar eu penso e acho na prática quando eles chegam. Todos esses anos que venho trabalhando com os 6ºs anos, fui vendo a necessidade de entendê-los, compreendê-los, qual era a visão deles, principalmente em História, como eles se viam nesse processo da História. Quando eles chegam nos 6ºs anos, quando vou me apresentar no início do trabalho, tento realizar algum trabalho com eles, verbalmente ou escrito pra ver qual a compreensão dele, o que foi trabalhado nos anos anteriores, qual a sequência que foi dada de aulas de ciência da natureza, da história, nesse sentido eu faço algumas atividades.

R: Pensando nisso, o que te motivou e te motiva a escolher os 6ºs anos?

F: Eu nunca gostei de dar aula para o sexto ano. É uma coisa que mudou muito. Eu gostava de dar aula para o ensino médio. No (escola do) Estado, (na escola) particular que eu tinha (trabalhava), sempre dei aula mais com o ensino médio. Sempre percebi que os alunos não gostam de História, questionam o porquê de se estudar História, para que serve a História, aquela coisa que você como professor de História sabe muito bem sobre isso. E cheguei a uma conclusão que pode ser romântica, essa visão meio boba. Se vai um primeiro encontro é que aquele encontro tem que ser agradável, marcar esse encontro de forma positiva. Então, quando eu escolho os 6ºs anos, eu tento – não é que consiga sempre realmente. Às vezes, mesmo que eu planeje, queira fazer (um bom trabalho), não consigo. No entanto, tento realizar um trabalho que venha marcar o aluno, fazer com que aquele primeiro encontro com a História seja marcante e agrade o aluno.

R: E com relação a continuidade a continuidade de estudos, nos anos seguintes?

F: A continuidade é um dos martírios que eu tenho... pensando em escola pública da prefeitura, é mais ou menos assim: faço meu planejamento, aonde é colocado o que precisa, mas tem muitas coisas que faltam neles, que eu preciso trabalhar, que é importante, já que se eles (alunos) não derem conta desse planejamento, não vão conseguir entender mais nada de história ou ter uma reflexão da continuidade dos outros anos, eu penso...mas eu talvez não consiga avançar como eu deveria avançar, para prepara-los para outros ciclos, conteúdos que virão, eu não consigo cumprir o que eu deveria cumprir de fato para prepara-los.

R: O que você considera importante que eles aprendam esse ano?

F: Eu considero importante a prática que eu tenho com eles, a relação que eu construo com eles... Eu vejo que plantei alguma coisa com os alunos, algo importante da História, do pensar em História, do fazer História, que eles estão fazendo História, que a História deles é importante quanto a História oficial...Essa questão do pensar História, pensar Historicamente, passado, presente, futuro...eu tento fazer, acho isso muito

importante e acredito que consigo passar um pouco disso aos alunos. Mas por exemplo, me angustia muito quando você tem alguns alunos que não conseguem ter a noção de tempo, cronológica... Há alunos de 12 anos, que te pergunta: Tá na hora de ir embora? Falta muito para ir embora? Por que ele ainda não sabe que o dia tem 24 horas, a divisão do espaço, a cronologia da semana, do tempo, ele não tem isso.

R: Em termos de aprendizagem, o que você quer que fique no aluno?

F: Eu quero que fique o seguinte: A História é uma área de conhecimento muito importante, pois é uma área que ele tem a prática... a prática do viver dele é fazer História.

R: Ainda sobre esse tema, como você organiza a abordagem de alguns conceitos da História, como por exemplo, fonte histórica, fato histórico, tempo histórico, sujeito histórico... Como você pensa o trabalho com esses alunos e como você faz com eles?

F: Eu sempre tento trazer o lado prático, já que vejo que quando trago uma atividade prática, uma vivência para os alunos, eles vão construindo algo que nas palavras talvez eu não consiga alcançá-los e de fato levar o conhecimento, eles vão produzindo. Um exemplo: no início do ano, trabalhamos fontes históricas: Falei de fotos históricas e pedi pra eles trazerem fotos de quando eram crianças, de alguns anos atrás...experiência é isso, discussão de épocas, olhares diferentes com relação ao modo de se vestir, perfil dos pais...Outro trabalho, foi com música com relação a questão da memória, aonde foi pedido aos alunos que pensassem músicas que marcaram sua fase infantil (fundamental 1) ...Infelizmente esse trabalho não foi concluído.

R: E a que você atribui essa Inconclusão?

F: Vieram outros projetos, foi pedido para trabalharmos outras questões... Eu queria fazer uma exposição, dar uma cara pra esse projeto.

R: A construção do fato histórico chega a isso também? Você chega em sala de aula com algo pensado? Como isso acontece normalmente?

F: Eu trabalho com os fatos históricos e a partir desses fatos, são pensadas varias possibilidades. Eu tento, essa é uma das maiores dificuldades que tenho, mas tento fazer essa discussão, de fatos históricos. Um bom exemplo é o homem pré – histórico: como ele pensava? Por que isso é importante de ser estudado? Será que realmente esse ser era capaz de poucas coisa? Eu tento leva-los a pensar naquele momento, com relação ao pensamento que eles têm hoje.

R: Achei muito interessante quando um dia, você me falou sobre a questão do tempo, a temporalidade. Você poderia fazer algum comentário sobre esse trabalho?

F: Se pararmos pra pensar historicamente, essa questão é muito importante e a qual eu sinto maior dificuldade no trabalho com os alunos. Parece que quando falamos da História é algo que está fechado, intocável, uma verdade absoluta. O que eu tento trabalhar é justamente isso, fazer com que o aluno tente entender que somos seres construídos socialmente, o que somos hoje é resultado de um processo de várias outras instâncias que foram construídas e que cada momento histórico tem uma maneira de pensar. Para isso é necessário um exercício, que é nos despir do olhar do hoje, por exemplo, para olharmos para essa foto antiga, eu tenho que entender que foi um tempo, determinado momento, naquele momento minha mãe se vestia parecido com o grupo social que ela vivia, que é diferente do que vivo hoje.

R: Sobre a questão da aprendizagem, do sexto ao nono ano, o que você considera que seria importante o aluno ter conquistado em termos de conhecimento histórico, conceitos, para o aluno sair minimamente estruturado?

F: No final do percurso ele já deveria ter humanamente obtido experiências que lhe possibilite pensar historicamente, passado, presente, futuro. Pensar História como algo que não esteja longe da vida dele, e ele se completa.

R: Em termos de conceitos e conteúdos, o que seria importante?

F: Os fatos históricos seriam importantes, enxergar esses fatos não como algo isolado, mas sim simultâneos da contemporaneidade, por exemplo, o conhecimento da Europa, África. O conhecimento da cronologia é muito importante. Com relação ao conteúdo seria importante ao aluno conhecer alguns processos: História Antiga, Média, Moderna. Não há a necessidade do domínio completo, mas há a necessidade desse conhecimento básico. É imprescindível, na minha opinião, o aluno compreender, como a questão da diversidade cultural, dominação da formação da História, o por que de algumas culturas são mais privilegiadas, na questão da História.

R: Na sua convivência com eles, você acha que a maioria ou alguns deles consegue sair com isso? Você avalia as razões disso? O que considera a respeito?

F: Existem várias razões. Um exemplo: Explicar a questão das avaliações externas. Comecei a pensar, eu tenho minha filha de nove anos que estuda em escola particular de bairro pobre, aonde pago o valor de R\$ 600, 000, os professores são do estado, pego pela questão do número de alunos em sala de aula, 15. A apostila dela é algo absurdo, decorável. Mas ela consegue trabalhar e discutir a questão da História comigo, do jeito dela, ela tem essa noção, mesmo que de forma dogmática, regrada. Por ter sido trabalhado de forma sistemática, a forma de pensar está sendo construída, o que não enxergo nas aulas em escolas públicas.

R: E a que você atribui todos esses fatores?

F: A criança da escola pública deveria por mais que não tivesse uma aptidão pela História, obter conhecimento para a discussão de diversas questões, exercícios que eles não conseguem fazer. Essa ruptura é muito negativa, cada um de nós tem uma forma de trabalhar e optamos pelo que é melhor pra nós. Minha filha, que está no 5º ano trabalha desde o PRÉ, questões, como a história da vida dela, do bairro que mora. Diferente do espaço público, aonde me incluo, parece que optamos por coisas que muitas vezes não é boa para o aluno, mas que é mais confortável para nós, por diversas razões, e consequentemente vai havendo essa quebra de pensamento.

R: Eles também têm essa mesma dificuldade quando terminam o sexto ano com você? A que você atribui isso? Como você avalia isso no seu trabalho?

F: Eu avalio como uma incompetência minha, já que não consigo atingir sempre o aluno.

R: Mas você tem exemplos positivos?

F: Sim. Um bom exemplo é quando conseguimos estabelecer uma aula de diálogo, participação, muito produtiva, até prazerosa eu diria. Os próprios alunos debateram o conteúdo e foram chegando a diversas conclusões, tais como onde a gente mora, onde eu moro. Isso começou devido a uma exposição que fiz com fotos, que despertou grande interesse nos alunos.

R: Com relação a aprendizagem de conceitos e conteúdos, o que você costuma avaliar? Na hora de fechar um conceito, o que você considera?

F: Considero várias coisas: Tento entender que cada aluno é diferente e tem suas limitações. Minhas avaliações são sempre tentando com que o aluno tenha uma abertura para eles produzirem algo, música, charge. Dou alguns trabalhos avaliativos em duplas, e dentro desse trabalho tento entender uma produção, uma capacidade, como o aluno conseguiu entender o aluno trabalhado na forma dele.

R: Quais são os instrumentos usados?

F: Documentários, e reportagens que antes eram resquícios devido a falta de material tecnológico na escola. Artigos de jornais também são comuns.

R: Com relação ao sistema escolar, ao currículo. Você acha que a História é considerada uma disciplina importante na grade curricular? Na maneira como a secretaria de educação vêem a disciplina de História?

F: Eu considero que eles não acham importante a disciplina. Um exemplo é a diminuição da grade curricular nas áreas de humanas, a falta de reformas políticas com relação à disciplina. Pensando no sexto ano, o material para o ensino de História existe, mas muito dessas matérias não são trabalhados, pelos próprios professores, já que muitas vezes o tema não é trabalhado. Eu uso o espaço, mas acho que um diálogo maior sobre isso deveria ocorrer.

R: Dentro do currículo, você acha que História é importante para quem organiza esses documentos? Ela aparece como uma disciplina Importante?

F: Não. Ela não tem a mesma importância dada para disciplinas mais tradicionais, como português e matemática. Algumas atividades ligadas a atividade de história e alfabetização, por exemplo, não acontecem.

R: Com relação aos documentos produzidos pela secretaria de educação, você tem conhecimento desses materiais? Eles chegam à escola? Quais são os materiais?

F: Sim, tenho conhecimento e eles chegam, inclusive acho que poderia me apropriar mais desses documentos. Questões étnicas raciais, por exemplo, chegou muito nesse último ano.

R: Você conhece as propostas das orientações curriculares? O que viu de interessante nelas, ou algo que você queira criticar?

F: Conheço. Acho muito interessante a proposta, o problema é que muitas vezes, a proposta vem, mas o material não.

R: Por quê não chega?

F: A escolha deveria ser algo muito mais bem elaborada, a discussão com coordenadores pedagógicos se faz necessária, cada professor faz o seu projeto. Não há uma ligação concreta.

R: Dentro do arranjo do currículo, você considera que História é importante por quem organiza o currículo, no âmbito da prefeitura municipal?

F: Sim. Geralmente quem organiza o documento são os professores de História.

R: Sim, mas e as autoridades educacionais. Secretaria da educação... Como a História aparece nesse arranjo (do currículo)? Aparece como uma disciplina importante?

F: Não. Eu consideraria importante se eles entendessem a História como uma disciplina que tem tanto peso quanto a Matemática, Português, e outras áreas do conhecimento. E não é assim. Eu vou pensar no Fundamental I: Você tem o PNAIC: Eu peguei algumas atividades que você poderia trabalhar na área de História e trabalhar na alfabetização lá (no PNAIC).

R: Entendi... E isso não acontece?

F: Não.

R: E com relação aos documentos produzidos pela Secretaria da Educação ou através do DOT, pelas diretorias de educação. Você tem conhecimento desses materiais? Eles chegam na escola?

F: Eles chegam. A gente discute em JEIF algumas coisas. Eu deveria me apropriar mais, mas...

R: E quais materiais tem chegado à escola, que você pode se lembrar agora?

F: Materiais sobre as questões étnico-raciais, que a gente trabalhou bastante esse ano. Mais esse. Tem também materiais sobre questões de gênero.

R: E você conhece a proposta das Orientações Curriculares?

F: Conheço.

R: E o que você viu de interessante nela ou se tem algo que queira criticar?

F: Eu acho muito interessante a proposta... trabalhar aquela proposta. Ela deveria ser trabalhada, mas não chega material condizente com a proposta. Porque quando vem a proposta não vem material para trabalhar com ela? Posso fazer essa pergunta para você?

R: Claro que pode. Eu não sei, mas, porque será? Eu gostaria de incluir essa pergunta também. Porque será? Você infere o quê daí? Porque que não chega? A proposta é interessante, mas...

F: Nas escolhas do livro, por exemplo. Tinha... Nós escolhemos os livros...Tinha um que eu até achei melhor que esse que a gente usa que é o do “Projeto Araribá”. Só que os outros professores não quiseram.

R: E a que você atribui isso?

F: É assim: eu queria uma coleção de livros e os outros professores não queriam.

R: E você foi voto vencido?

F: E eu vou fazer o quê? Eu acho que a escolha deveria ser no meu ponto de vista algo muito mais elaborado e não simplesmente algo assim: é o que tem aí, vão lá vocês e escolham. Se (a escolha do livro didático) fosse uma coisa séria teria que estar articulado ao projeto pedagógico, ter a participação das coordenadoras pedagógicas, teria que ser melhor discutido.

R: E isso não aconteceu?

F: ao. Então assim: Eu fiz a minha escolha, os outros fizeram a deles. E veja. Os outros professores nem estão mais na escola, mas foram eles que escolheram o livro didático.

R: E você não se lembra qual era o outro título?

F: Não. Não me lembro.

R: Com relação à valorização da História no quadro das disciplinas, com relação as avaliações externas, por exemplo a prova Brasil, elas entram com língua portuguesa e matemática...Esses professores são favoráveis a essa prova? Você tem conhecimento?

F: Não tenho conhecimento sobre isso.

R: E você, como professora de História, o que acha dessas provas?

F: Eu acho que elas são necessárias, pois precisamos de uma forma de avaliar. Por ser uma máquina pública, chega um momento que temos que nos responsabilizar por algumas questões, tais como aprendizagem, entendimento do assunto. Se essas provas nos mostrarem qual caminho devemos seguir para melhorar o ensino, sou a favor. Não concordo com a questão punitiva, pegar a escola para denegrir o aluno. É uma forma de darmos um respaldo a sociedade, visto que trabalho em uma instituição pública.

R: Quando sai os resultados dessas provas, isso de alguma maneira, interfere na compreensão do trabalho de outros professores?

F: A gente discute GEIF, estado, HDMI e só.

R: E no seu trabalho particularmente?

F: Eu não olho, mas já me questioneei o porquê de não olhar.

R: Isso se reflete nas avaliações? As avaliações externas modificam algo?

F: Há algumas ações com o intuito de contribuir para melhor o resultado dessas provas. Eu acho que isso deveria ser trabalhado de outra forma, discutirmos a prova, entender as questões, tentar de fato saber o porque dessa nota...deveria analisarmos essa prova de uma forma mais construtiva.

R: A escola faz algum trabalho sobre a história do bairro? O que é importante entender do bairro do aluno? Essa informação chega ao professor?

F: Fizemos um questionário com um intuito para conhecer um pouco da história dos pais e dos alunos, mas não houve uma continuidade para, por exemplo, construirmos um documento, algo de fato que seja produtivo para a escola. O levantamento é feito simplesmente, mas nada produtivo sobre ele é construído, não houve um andamento sobre esse trabalho.

R: Mas o trabalho que você produziu com os alunos, não é um informação relevante?

F: É uma informação que apenas eu tenho. Isso é um problema, a fragmentação da escola. Não existe um processo, existe cada um fazendo seu trabalho. Muitos professores nem viram meu trabalho. É isso que acho que falta: Penso um processo, mas ele não existe na escola pública, pois ele é fragmentado. Discutimos de corpo presente, mas esse processo não é incorporado nas atividades práticas.

R: Esse “conhecimento fragmentado” interfere na aprendizagem de seus alunos?

F: Esse conhecimento é uma opção na escola pública. A realidade do meu aluno, a História do meu aluno, ela é uma opção do meu aluno. A partir do momento que você escolhe trabalhar com a educação pública, com direito a escolher a escola onde vai trabalhar (bairro, escola), existem alguns conceitos para que você possa entender seu aluno. O conhecer é uma opção, é não se interessar de fato, pois já tenho um conceito construído dentro de mim. Conceito ou um pré-conceito de, por exemplo, que são pessoas pobres, que as mães não estão nem aí para eles.

R: A respeito dessa comunidade escolar que estamos abordando, você conhece alguma coisa que seja do ponto de vista da História, algo que seja relevante aqui do bairro que a escola está localizada?

F: Conheço pouca coisa e acho que deveria me aprofundar mais nisso, até para abordarmos as aulas de outras maneiras. Conheço superficialmente.

APÊNDICE

Questionário dirigido às professoras Flora e Yasmin

1) Questões que abordam o ensino de História nas atividades desenvolvidas na escola e com os alunos:

- O 6º ano é o primeiro de um ciclo de escolarização no fundamental II, em que o ensino é mais especializado, por disciplinas. Você (professor de História) prevê alguma forma de continuidade dos estudos dos alunos em relação ao fundamental I?

- Nessa fase de escolarização (6º ano), o que você considera importante que o aluno aprenda até o final do ensino fundamental?

- Você aborda os conceitos de:

- Fonte histórica;
- Fato histórico;
- Tempo histórico;
- Sujeito histórico?

Se a resposta for positiva, dê exemplos do trabalho com esses conceitos no sexto ano?

- Pensando nos quatro últimos anos do EF, o que você acha importante assegurar que o aluno aprenda durante os quatro últimos anos do EF na sua disciplina?

- Responda fazendo uma síntese dos conceitos e conteúdos de História que acredita serem fundamentais para os alunos adquirirem:

- Na sua prática, você acredita que a maioria deles consegue adquirir alguns desses conceitos, conteúdos ou habilidades? Justifique a resposta.

- Você costuma verificar se alguns dos conceitos fundamentais da área foram aprendidos pela maioria dos alunos no 6º ano?

Comente.

- Há outros fatores que integram a avaliação dos alunos na sua disciplina, como:

- participação nas aulas;
- Caderno dos alunos;
- Provas;
- Questionários;

- Outros.

Quais critérios você utiliza para transformar esses fatores em conceitos/notas?

2) Questões que abordam os aspectos específicos da disciplina e da ensino na escola na relação com o sistema escolar:

- Você considera que a História é uma disciplina reconhecida como importante na Secretaria Municipal de Educação? Argumente a respeito.

- Além das orientações curriculares publicadas pela SME em 2007, há outros materiais fornecidos pela SME/DOT para apoiar o trabalho dos professores de História? Caso a respostas for positiva, discrimine os materiais.

- As avaliações externas* – Prova Brasil por exemplo – se preocupam em avaliar (a proficiência dos alunos em) Língua Portuguesa e Matemática:

- Os professores da escola são favoráveis a essas avaliações? E os professores de História, em específico? Argumente a respeito.

- O desempenho dos alunos nessas avaliações interfere no planejamento e concretização do trabalho dos professores das outras disciplinas? Argumente a respeito.

- Essas avaliações têm reflexos no que é trabalhado pelos professores das demais disciplinas em sala de aula e nas avaliações dos alunos? Argumente a respeito.

3) Abordagem dos aspectos culturais da comunidade escolar:

- Você tem conhecimento de algum levantamento – questionários, dados do censo e outros – sobre a situação sócio-econômica ou sobre aspectos culturais dos alunos e da comunidade escolar que possa ser utilizado como informação para o professor no momento de planejar e concretizar as suas aulas? Justifique a resposta.

- Com base no seu conhecimento sobre a comunidade do entorno, a escola e os seus alunos, indique os fatores extra-escolares que mais interferem na aprendizagem dos seus alunos e comente sobre eles.

- Você tem algum conhecimento de algum fato relevante ou mesmo da História do bairro e do local onde a escola está instalada? Se a resposta for positiva, comente sobre isto.

- Você trabalha na sua disciplina aspectos que incorporam as vivências da comunidade local? Quais e como?

..... *destaque*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que busca conhecer melhoras práticas desenvolvidas pelos professores de História em relação ao currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ao integrar esse estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o pesquisador terá acesso às suas informações, e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento livre e esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Escola, data: _____