

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Alcir Vanderlei Ferreira

Políticas Públicas para o Ensino de História: Legislação e o Currículo na Cidade de
São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Alcir Vanderlei Ferreira

Políticas Públicas para o Ensino de História: Legislação e o Currículo na Cidade de
São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Nadia Dumara Ruiz Silveira.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este sonho tivesse a oportunidade de se realizar e principalmente a minha família que acompanhou, bem de perto, todo o processo. Agradeço também aos professores do programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC SP pelas valiosas e generosas contribuições e em especial a minha orientadora, Professora Nadia, pela divisão das angústias e alegrias presentes no processo de elaboração desta pesquisa.

RESUMO

FERREIRA, Alcir Vanderlei.

O Objetivo desta pesquisa é analisar a concepção de currículo proposta na legislação para a área de História e discutir o significado das Políticas Públicas nessa especificidade. Elegemos para análise, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares: Proposição de expectativas de aprendizagem – Fundamental II – História (OCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por serem considerados os veios de legislação que definem esse currículo no país. O presente estudo foi desenvolvido com utilização da abordagem qualitativa e análise documental como procedimento metodológico. Temos como pressuposto básico que as Políticas Públicas para a educação brasileira, e em especial para a área de História, devem ser entendidas a partir do contexto de sua elaboração e implementação. Os resultados obtidos demonstram que, ao longo da História, foram observados diferentes objetivos para o ensino de história tais como: a valorização do padrão cultural europeu; a criação de uma identidade nacional e de seus heróis; a formação do cidadão crítico e participante na sociedade. Estas intervenções do Estado na educação estão inseridas na legislação específica, resultando em concepções de currículos diferenciadas. O currículo deve ser entendido, a partir de uma visão polissêmica o lugar onde se cruza a prática e a teoria educacional. Nesta perspectiva crítica, o currículo está em constante construção através do diálogo, da consideração do multiculturalismo e da desconstrução das fronteiras culturais. A determinação sobre o que ensinar implica na necessidade de compreensão dos principais componentes que caracterizam a Escola como: as ideologias socioculturais e econômicas, suas histórias internas, demandas e demais singularidades. Este contexto determina a natureza do currículo colocado em prática, destacando-se para a área de História que a educação não se converte em mera mercadoria e o professor em um burocrata responsável apenas em relatar os fatos históricos, mas sim um criador de possibilidades para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Currículo de História. Legislação

ABSTRACT

FERREIRA, Alcir Vanderlei

The objective of this work is to analyze the conception of curriculum proposed in on legislation for the area of the History and to discuss the meaning of public policy in this specificity. They are elect for analysis the National Curriculum Parameter, the Curriculum Guidance: Proposition of Learning Expectations – Elementary II – History and the National Curriculum Guidelines of basic education, because are considered the way of legislation if define this curriculum in the country. The work was developed using the qualitative approach and documental analysis with methodological procedure. We have as basic supposition that the public policy for the Brazilian education, and in particular for the History, should be understood starting in the context of your working up and implementation. The results shows that, as long of History, was observed differents objectives for the teaching of history, for example: the valorization of the European cultural pattern; the creation of a Nacional identity and his heroes; the formation of critical and citizen and participant in society. This interventions of State in education are added in the particular legislation; showing others views of curriculum. The curriculum need be understood, starting of a polissemic vision the place where it crosses the educational practice and theory. In this critical perspective, the curriculum is in constant making through a dialogue, consideration of multiculturalism and deconstruction of cultural boundaries. The determination about what teach imply in to stand in need of understanding of principals components featuring the School as: economic and sociocultural ideologies, their internal stories, demand and others singularities. This context sets the nature of the curriculum put into practice, highlighting to history area that education dont turn in simple goods and the teacher in a responsible bureaucrat for just report the historical facts, but in a creator of possibilities for a building knowledge.

Key words: public policy. Curriculum of History. Legislation

TABELA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DOT G	Divisão de Orientação Técnica – Gabinete
DOT P	Divisão de Orientação Técnico Pedagógica
DOU	Diário Oficial da União
DRE IP	Diretoria Regional de Educação Ipiranga
EMC	Educação Moral e Cívica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IGHB	Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
O C	Orientações Curriculares
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Programa Intensivo no Ciclo I
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RMSP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TOF	Projeto Toda Força ao Ensino Fundamental

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 01 – Políticas Públicas na Educação Brasileira.....	15
1.1 Contexto das Políticas Públicas no Brasil: Reformas Educacionais.....	16
1.1.1 Planos Educacionais.....	17
1.1.2 Pares Conceituais das Políticas Públicas para a Educação.....	20
1.1.2.1 Centralização / Descentralização.....	20
1.1.2.2 Qualidade / Quantidade	22
1.1.2.3 Público / Privado.....	23
1.2 Matrizes Educacionais Brasileiras: influências no processo educacional brasileiro.....	24
1.2.1 Matriz Cristã.....	24
1.2.2 Matriz Liberal.....	27
1.2.3 Matriz Crítica.....	28
1.3 Políticas para o Ensino de História	30
Capítulo 02 – Currículo: Definições, Concepções e Paradigmas.....	36
2.1 Concepções e abordagens currículo.....	37
2.2 Currículo, Cultura e Escola.....	44
2.3 Concepções de Currículo.....	48
2.4 Perspectiva crítica do Currículo.....	50
2.5 Papel do Professor e Currículo.....	59
Capítulo 03 – Legislação e Currículo para o Ensino de História.....	64
3.1 Caminho Metodológico.....	64
3.1.1 Abordagem Qualitativa	65
3.1.2 Análise Documental.....	67
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs).....	70
3.2.1 Contexto Histórico.....	71
3.2.2 Ensino de História.....	72
3.2.3 Objetivos Gerais e Conteúdos para Ensino de História	73
3.2.4 Orientações e Métodos Didáticos.....	75
3.3 Orientações Curriculares – Proposição de Expectativa de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História (OCs).....	78
3.3.1 Contexto de implementação.....	78
3.3.2 Componentes estruturais.....	83

3.3.3 Apresentação do Programa (Parte1).....	84
3.3.4 Fundamentos Legais e a Articulação entre as áreas do conhecimento (Parte 2).....	86
3.3.5 Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental (Parte 3).....	88
3.3.6 Expectativas de Aprendizagem de História para o Ensino Fundamental (Parte 4).....	93
3.3.7 Orientações Metodológicas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem (Parte 5).....	94
3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).	97
3.4.1 Relatório	97
3.4.2 Parecer Homologado.....	98
3.4.3 Méritos	101
Considerações Finais.....	108
Referências.....	116

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, identificada pelo título “Políticas Públicas para o Ensino de História: Legislação e o Currículo na Cidade de São Paulo” apresenta uma relação declarada de proximidade com minha trajetória profissional o que justifica explicitarmos as vivências pertinentes a esse percurso.

Trabalho na área da educação há mais de vinte e cinco anos. Neste período exerci a atividade docente, a maior parte do tempo ministrando a disciplina História, no Ensino Fundamental e Médio, trabalhando com adolescentes e também com jovens e adultos na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Minha atuação no magistério se estendeu para as escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, na Rede Particular em escolas nos municípios de São Paulo e São Bernardo do Campo e mais efetivamente como professor concursado desde 1993, na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Além de ministrar aulas, exerci a função de Coordenador Pedagógico do Ensino Médio em uma instituição da rede privada de educação e da Rede Municipal, fui Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola designado¹ por aproximadamente cinco anos e atuei como formador na Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP) no Departamento de Orientações Técnico- pedagógicas (DOT P), trabalhando com a formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos na implementação das Políticas Públicas. Nesta atividade tive contato com o Programa de reorientação do currículo da escola para o ano de 2008, programa composto por vários documentos produzidos neste período. No Ensino Superior assumi a docência no curso de Pedagogia na área do Ensino de História para as séries iniciais e atualmente meu cargo é de Diretor de Escola na Rede Municipal de São Paulo (RMSP)

¹ O titular de cargo efetivo estável da carreira do magistério municipal pode ser designado pelo secretário municipal da Educação para exercer transitoriamente, cargos de que trata o artigo 55 da Lei Municipal Nº 14.660 de 18/12/2007, assumindo cargos como: Assistente Técnico de Educação, Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor Escolar, desde que os cargos se encontrem vagos e para os quais não haja candidatos legalmente habilitados. É necessário também, que atenda aos requisitos para seu exercício.

Nesta minha passagem pela Diretoria Regional de Educação Ipiranga da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, tive a oportunidade de participar ativamente das discussões sobre currículos e a implementação de políticas públicas pela administração pública municipal. Este trabalho foi realizado tendo como base documentos oficiais, em especial as “Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem de História”, além de outros documentos que completavam o processo de reorientação curricular.

Nessa fase da minha trajetória comecei a indagar sobre as práticas dos professores e as ideias a respeito do que é entendido por ensino de História, ou seja, o que as pessoas envolvidas no processo pedagógico acreditam que deve ser ensinado aos alunos. Aliado a este percurso, ao ministrar aulas no Ensino Superior, tive contato com o pensamento atual sobre o ensino de História; foi quando percebi que as práticas escolares pouco se alteraram apesar da proposição de várias políticas públicas para esse fim.

Essas vivências me estimularam a refletir sobre o papel da política pública no cotidiano da vida escolar e a questionar se os investimentos para sua implementação produzem avanços significativos no processo educacional contribuindo para uma educação de qualidade.

Diante deste questionamento central, outros surgiram permitindo detalhar essa problemática com indagações: Como a legislação entende o que é currículo?; e Quais são as concepções curriculares presentes nos diversos documentos que norteiam as Políticas Públicas para educação? Esses questionamentos são instigadores e impõem a necessidade de se analisar os documentos oficiais que consideramos importantes no processo de elaboração de uma política pública e perceber qual a concepção proposta, por estes, para além da frieza da lei.

Após levantamento de materiais existentes, foram selecionados os seguintes documentos: Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem de História do Ensino Fundamental II (OCs)², material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME) em 2008; Parâmetros

² Este documento pode ser consultado no site: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

Curriculares Nacionais (PCNs)³, de competência do Ministério da Educação (MEC), datado de 1997 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁴, organizado pelo MEC em 2013. Esses documentos podem ser considerados os veios da legislação que serve de base para a elaboração das políticas públicas e apresentam a concepção de currículo a ser adotada.

Como o objeto desta pesquisa é analisar a concepção de currículo proposta na legislação para a área de História, se faz necessário, inicialmente, explicitar as políticas públicas para esta área de conhecimento e identificar quais as concepções de currículo presentes nas mesmas.

Durante vários séculos, observamos modificações nas concepções e propostas pertinentes à área em questão. Nas escolas de primeiras letras, do período Imperial, o ensino de História teve pouca importância, pois a função da escola era ensinar a ler, escrever e contar.

No início do período republicano, os conteúdos e propostas curriculares para História se pautaram na figura do herói que com seus grandes feitos seriam os responsáveis pela solução de todas as mazelas que atingiam a população. Conjuntamente com esta proposta de sedimentação do culto ao herói a memorização foi adotada como método de ensino predominante, tendo como modelo o catecismo, ou seja, os conteúdos eram apresentados a partir de perguntas e respostas.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber histórico” era dominar muitas informações, o que, na prática significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. (BITTENCOURT, 2011, p.69).

Também, houve períodos que se defendeu a proposta do ensino de Estudos Sociais em substituição ao ensino de História, como na década de 30 do século passado com as propostas de Carlos Delgado de Carvalho e no período de ditadura militar. A substituição da História por Estudos Sociais, na década de 30, do século passado teve inspiração nas escolas norte americanas e tinha o objetivo de

³ Este documento pode ser consultado no site: <http://portal.mec.gov.br>

⁴ Este documento pode ser consultado no site: <http://portal.mec.gov.br>

fortalecer a integração do indivíduo na sociedade. No Brasil, esta primeira iniciativa, provocou dificuldades em estabelecer conteúdos, já que houve a junção de disciplinas. Esta junção era defendida, pois:

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educadores. (BITTENCOURT, 2011, p.74).

Já no segundo momento em que foi proposto, durante a ditadura militar, o intuito era diferente, ou seja, sintetizar o ensino e diminuir o número de professores, portanto uma opção econômica e ideológica, já que com esta transformação foram criadas novas disciplinas dogmáticas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que segundo BITTENCOURT (2011, p. 84) provocou “Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático”.

Tivemos também a presença do humanismo clássico francês e na década de 80, do século passado, a influência dos pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana e da linha construtivista baseada em Cesar Coll. A partir da segunda metade do Século XX a visão de uma educação popular baseada no pensamento de Paulo Freire, influenciou as concepções e propostas para o ensino de História. Atualmente verificamos, também, a presença da tecnologia no processo de ensino aprendizagem.

Ao longo da Dissertação detalhamos estas ideias a partir do resgate das principais ações governamentais para o componente de História, pautado nos documentos que propuseram as políticas públicas e teremos, assim, como analisar as concepções de currículo presentes nestas ações. Nesta pesquisa propusemos um recorte, analisaremos a partir do município de São Paulo, pelas razões já expostas.

Os capítulos que compõem esta Dissertação estão configurados de modo a caracterizar inicialmente, no Capítulo 1 as Políticas Públicas presentes na educação brasileira priorizando aquelas dirigidas para área de História a partir da contextualização dos períodos em que foram elaboradas. No Capítulo 2 são discutidas as concepções teórico conceituais de currículo, identificando os parâmetros e interpretações geradoras de diferentes definições.

O Capítulo 3 apresenta inicialmente a explicitação do caminho metodológico da pesquisa que se apoia na abordagem qualitativa, dada a sua apropriação para a realização de uma atividade investigativa na área das Ciências Humanas, em especial na Educação. O procedimento metodológico utilizado, a análise documental, permitiu identificar nos documentos selecionados as concepções de currículo. As análises se pautaram em documentos considerados por sua relevância na definição de políticas educacionais e por incorporarem os veios da definição de currículo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem (OCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Os resultados mais expressivos da pesquisa são destacados nas Considerações Finais deste estudo.

CAPÍTULO 01 – POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Entendemos a Escola como uma organização viva, ponto de convergência dos sistemas de ensino e do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Neste universo complexo, as políticas e diretrizes propostas, ou impostas pelo poder público, devem ser analisadas a partir da contextualização do seu processo de construção e ações junto aos seus profissionais. A análise das propostas de um currículo prescrito exige conhecimento dos sujeitos que pertencem a este universo, sua formação, seus ideais e perspectivas sobre educação.

Ao vivenciar esse processo percebe-se a contradição entre os aspectos normativos das leis, que visam implementar uma Política Pública, e a reação dos sujeitos que serão os responsáveis pela ação prática frente ao proposto, o que resulta na necessidade de se considerar a existência dos embates entre as forças sociais, seja no aspecto da legislação, seja no universo escolar que irá concretizá-la.

A realidade é que quando as normas, projetos, orientações, ou seja, as políticas públicas chegam ao “chão da escola”, se juntam ao contexto social, político e cultural do ambiente escolar, formado pelos profissionais que lá atuam e pelas características da comunidade do entorno. Verifica-se, assim, que com todas estas variáveis não é possível reconhecer os efeitos dos dispositivos legislativos e organizacionais de ensino sem entender seus contextos de criação e aplicação. Este contexto é interpretado por José Carlos Libâneo de modo a apontar seu posicionamento:

Conclui-se, por um lado, que não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, mas, por outro, que eles podem e devem ser questionados no interesse de um projeto de educação emancipatória. (LIBÂNEO, 2012, p. 41)

Dessa forma devemos admitir que para proceder a uma análise das Políticas Públicas em educação devemos estar atentos a uma multiplicidade de fatores de ordem conceitual, mas levando em conta também fatos que caracterizam o processo histórico da educação no Brasil.

1.1 - Contexto das Políticas Públicas no Brasil: Reformas Educacionais

Reforçando a ideia, as atuais políticas educacionais devem ser entendidas a partir do contexto social, político, econômico e cultural, pensadas, considerando reconcepção do capitalismo, dentro de uma economia globalizada e de base neoliberal em um cenário de avanços tecnológicos e financiamentos internacionais do Banco Mundial. Acrescentando a este contexto, temos uma visão tecnicista e tecnocrática da educação, que amplia a desigualdade social, valoriza o capital e prioriza a “produtividade”. Este cenário da educação no Brasil se tornou mais evidente a partir do final dos anos 90 do século XX.

Neste contexto destacamos as ações políticas para educação brasileira, iniciadas no Governo Collor (1990 – 1992), que buscam a Universalização do Ensino Fundamental, com base nas discussões da Conferência de Jomtien⁵. No governo FHC (1995 - 2003), em continuidade ao processo de universalização, criou-se o Plano Decenal⁶ que adotou como metas a descentralização administrativa, a elaboração de Parâmetros Curriculares e uma avaliação nacional, bem como o incentivo para a formação de professores. Todos estes aspectos ficaram definidos na Lei de Diretrizes e Bases para Educação, Lei nº 9394/96. No Governo Lula (2003-2010) o destaque é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007), um piso salarial para os professores, a obrigatoriedade de ensino dos 04 aos 17 anos, o PROUNI e a política de expansão das Universidades Federais.

Quando analisamos as políticas públicas destes períodos históricos, podemos perceber que eles carregam ideias e conceitos que pautaram a história da educação deste país. Torna-se pertinente, portanto uma breve explanação sobre os principais pontos históricos referentes à nossa educação tendo em vista situar historicamente os eventos relevantes desse cenário político social.

⁵ Conferência Mundial sobre Educação para todos promovida pelo Banco Mundial com a participação da UNESCO e UNICEF, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos Países de Terceiro Mundo, especialmente em relação à universalização do ensino Fundamental.

⁶ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". (Agência Educa Brasil)

1.1.1 - Planos Educacionais

Os históricos das reformas educacionais e dos planos de educação brasileira efetivamente se organizaram a partir da década de vinte do século passado. Neste período, tínhamos uma educação elitista e o processo de industrialização recém-instalado no país, principalmente a região sudeste, necessitava de um atendimento escolar condizente à formação de trabalhadores capazes de se adequar a nova ordem imposta.

A primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Plano redigido com o apoio do então presidente da República Getúlio Vargas, que introduzia o racionalismo científico na educação e defendia uma escola laica, pública, obrigatória e gratuita. Na mesma linha, a Constituição de 1934 cria o Conselho Nacional de Educação que seria responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação. Porém com a instalação do Estado Novo⁷, as ideias do Manifesto e a iniciativa da criação de um plano nacional para educação não foram efetivadas. Ao invés, foi solicitado ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema que elaborasse a lei geral de ensino. A proposta não saiu do papel, mas a intenção era ter um controle ideológico das ações educativas.

A partir do fim do Estado Novo, surge no Brasil, uma disputa entre os nacionalistas desenvolvimentistas, que defendiam a educação como obrigação e dever do Estado, e os privatistas, que defendiam a liberdade no ensino. Esta disputa fica clara quando se analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - aprovada em 1961 que determina a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação. Este Plano sofre revisões em 1965 e em 1966, como explica José Carlos Libâneo, referindo-se a uma análise de José Mario Pires Azanha em seu texto “Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão”:

Na análise de Azanha (1998), o Primeiro Plano Nacional de Educação de 1962, teve suas coordenadas estabelecidas pela LDB de 1961. O Plano, que sofreu duas revisões em 1965, em razão da Lei que estabeleceu o salário-educação, e em 1966, criando os

⁷ Regime Político ditatorial fundado por Getúlio Vargas, que durou de 1937 até 1945, onde as instituições passaram por controle estatal.

ginásios orientados para o trabalho, constituía um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a ser alcançadas em oito anos, além de estabelecer os critérios para aplicação dos recursos destinados à educação. Este plano, de iniciativa do MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, não constituiu, porém, uma lei que determinasse os objetivos e metas da educação no país. (LIBÂNEO, 2012, p. 178)

Os Planos que se seguiram não tiveram efetivação e somente tornaram-se obrigatórios a partir da Constituição de 1988. Mesmo sendo obrigatório, o Plano Nacional de Educação só entrou em vigor, após muitas discussões, em 2001, pela Lei 10.172 de 09/01/2001. Sua intenção era de criar uma independência em relação ao Governo, ou seja, as metas deveriam ser cumpridas independentemente de quem assumisse o poder. O Plano determinava que os Estados e Municípios elaborassem seus Planos Decenais e tinha como objetivos a elevação da escolaridade da população brasileira, a redução da desigualdade social mediante a maior escolarização, a democratização da gestão como forma de garantir a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, entre outros. Porém, apesar dos avanços, a falta de ajustes e de avaliações periódicas comprometeu as metas e os objetivos não foram plenamente atingidos.

Continuando nesta análise de iniciativas governamentais para a educação, podemos comentar algumas ações dos governantes brasileiros, a partir da década de 90 do século passado, que contribuíram para o “desenho” de nossa realidade educacional.

Nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, (1995 – 2003), destacamos, a centralização dos recursos financeiros e a criação de programas e projetos para a distribuição de verbas direta na escola, melhoria do Livro Didático, a criação do FUNDEF, centralização dos recursos, reforma curricular e as avaliações externas, todas as medidas pautadas na visão neoliberal e financiadas pelo Banco Mundial.

Na gestão do Presidente Lula (2003 – 2010), as ações governamentais para a educação passam a incorporar alguns outros aspectos, principalmente trazendo a concepção de uma educação para a cidadania, como afirma José Carlos Libâneo:

Considerando a educação como condição para a cidadania, o Governo Lula mostrou-se determinado a reverter o processo de

municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis. (LIBÂNEO, 2012, p. 188)

Houve uma preocupação maior com a qualidade social da educação, definida nas três diretrizes propostas para seu governo, são elas: Democratização do acesso e garantia da permanência com a construção de escolas e articulação da demanda; Qualidade Social da Educação, com medidas de inclusão e uma efetiva participação da comunidade e a valorização do professor; Democratização da Gestão, com a articulação dos sistemas, execução e acompanhamento do Plano Nacional de Educação.

No segundo mandato do Presidente Lula, (2007-2010), foi apresentado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de iniciativas e investimentos previstos com objetivo de melhorar a educação básica, a partir de quatro eixos. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi o primeiro passo; o plano também previa a redução do analfabetismo, a criação de programas de ensino profissional e para o ensino superior ampliação das vagas com o PROUNI, FIES e novas Universidades Federais.

Além do PDE, foi criado o Plano de Metas pelo decreto 6.094 de 24/04/07 que previa a assistência técnica e financeira para a melhoria da qualidade da educação com uma parceria entre os entes federativos com foco específico na alfabetização das crianças até oito anos de idade. Os registros, a ampliação da carga horária, a inclusão de alunos com necessidades especiais, valorização do magistério e integração com as áreas da saúde, esporte, assistência social e cultura, também faziam parte desta proposta de parcerias.

Em relação ao governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), temos como base de análise seu Plano de Governo, que define as principais propostas para a educação, como a continuidade do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a ampliação de vagas e a valorização do professor. E agora com a aprovação do PNE, cabe ao governo sua total implementação.

1.1.2 – Pares conceituais das Políticas Públicas para Educação

Para contribuir com a análise em curso, a fim de entender as políticas públicas dentro de um contexto social, cultural, econômico e político, considerando as ações governamentais, cabe destacar alguns aspectos sociopolíticos e históricos e seus significados. As Políticas Públicas pensadas para a educação no Brasil se propõem garantir o acesso de todos à Educação Básica, buscam que a efetivação da permanência e a garantia da qualidade. Além disso, conforme afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi no Livro Educação Escolar Políticas, Estrutura e Organização, essas políticas foram sempre baseadas em pares conceituais: centralização / descentralização; qualidade / quantidade; público / privado, cuja prioridade dependia do grupo que liderava as ações.

1.1.2.1 - Centralização / descentralização

Em relação ao par conceitual: centralização / descentralização, introduziremos a análise com uma breve explanação do processo de organização do Ensino no Brasil na década de 30 do século passado. Com a crise mundial, em decorrência da Quebra da Bolsa de Nova Iorque, o Brasil também passa por uma grave crise econômica, pois seu principal produto de exportação, o café, fica sem comprador. Essa falta de comprador derruba a chamada política do Café com Leite⁸ o que acelerou o processo de industrialização do país, principalmente na região sudeste. Com a transformação econômica do país, foi necessário adequar às políticas públicas educacionais a esta nova realidade sócio econômica.

Com o aumento da industrialização, foram necessárias políticas que aumentassem o número de escolas e alunos matriculados. Para controlar e organizar esta nova fase criou-se o MESP (Ministério da Educação e Saúde Pública) e com a Reforma de Francisco Campos⁹ houve uma ação mais efetiva do Estado na Educação. O Governo Vargas (1930 / 1945) foi um período de centralização política e educacional e de valorização dos níveis Secundário e Universitário e

⁸ Predomínio político dos produtos de café de São Paulo e dos produtos de leite de Minas Gerais durante a chamada República Velha (1891 a 1930)

⁹ Ministro da Educação e Saúde que elaborou a primeira reforma educacional dando uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior e equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II

consequentemente houve falta de incentivo ao ensino primário e para formação de professores.

Em 1932 é elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por um grupo de educadores com o apoio então Presidente Getúlio Vargas apresentando-se como um instrumento político

O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação do país. (SAVIANI, p. 254, 2011).

O documento defendia uma escola laica, pública, gratuita e obrigatória. O escolanovista Anísio Teixeira também defendia que a criança era o centro das práticas educacionais, além da descentralização e a municipalização. Este Manifesto não foi colocado em prática, pois com a instalação do Estado Novo¹⁰, a educação passa a ser controlada pela elite que não queria a sua modernização e lutava contra a laicização.

Na década de 40, século XX, foi colocada em prática a reforma que recebeu o nome de Capanema, que mantém a centralização curricular e de programas e cria os Sistemas SENAI e SENAC, como sistemas paralelos ao oficial visando preparar mão de obra para as empresas. Esta reforma ainda não era uma lei de diretrizes e bases. A Primeira Lei (LDB), exigência da Constituição de 1946, só foi criada em 1961 após inúmeros debates. A partir da sua aprovação houve um processo de descentralização curricular, porém com o Golpe Militar de 1964, surgiram novos rumos para a educação.

Durante o Governo Militar foi aprovada a Lei (LDB) nº 5692/71 que determinava o processo de municipalização, mas com a centralização dos recursos na esfera federal e o Currículo era considerado como uma forma de garantir a integridade social.

Na década de 80, com o início do processo de redemocratização, a estrutura da educação brasileira passa por transformações. O fim da obrigatoriedade do

¹⁰ Governo Ditatorial de Getúlio Vargas que dura de 1937 até 1945.

Segundo Grau Profissionalizante, o considerável crescimento da rede privada de educação, e certa desvalorização do professor, tanto na questão salarial como no prestígio de sua função, são alguns exemplos. A democratização do país também impulsiona para uma democratização da gestão nas escolas, os profissionais do ensino passam a se organizar em sindicatos mais combativos, retoma-se o processo de municipalização e surge, com força, a ideia neoliberal de eficiência na educação, com características descentralizadoras, principalmente no que se refere ao papel do Estado.

[...] o poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização e descentralização na problemática da organização de ensino. [...] Por tratar-se de um processo de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefício de outros, a questão reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e a coesão social – daí sua relação com o processo conflituoso de democratização da educação nacional. (LIBÂNEO, 2012, p. 153).

1.1.2.2 - Qualidade / Quantidade

Quando o debate tem como referência o par conceitual: qualidade / quantidade na educação brasileira devemos destacar que é um fato antigo no Brasil, pois desde o final do Século XIX e mais fortemente no início do XX, se discute o aumento de número de vagas nas escolas, principalmente devido ao novo cenário social, impulsionado pelo crescimento industrial. Acrescenta-se a esta pauta, a discussão sobre a melhoria das condições didáticas e novas propostas pedagógicas.

No Estado Novo (Ditadura de Getúlio Vargas), as propostas apresentadas propunham uma educação dividida, (Ensino Secundário para a elite e o Ensino Profissionalizante para a camada mais pobre da população), além de exames rígidos e seletivos. Estes procedimentos impediram que as camadas mais populares tivessem acesso à educação. Mesmo com o fim do Estado Novo (1945) e o início do processo de redemocratização, a educação para a camada mais popular ficou concentrada na formação de mão de obra para a indústria nacional.

Durante o Governo Militar (1964 / 1985) a prioridade para o ensino profissionalizante se manteve e para se atender a demanda, ou seja, aumentar a quantidade de alunos matriculados foram legitimadas medidas que prejudicaram

ainda mais a qualidade do ensino, tais como a redução da jornada escolar e a adoção de salas multisseriadas. Mesmo com a Lei 5692/71 (LDB) ampliando a escolaridade mínima, os processos adotados contribuíram para a degradação das condições de trabalho, os altos índices de reprovação e conseqüentemente a baixa qualidade do ensino. Hoje estes problemas se agravaram a partir das propostas Neoliberais que valorizam apenas as questões técnicas, de produtividade e de otimização de recursos.

1.1.2.3 - Público / Privado

Quando o embate trata do par conceitual: público / privado, partimos da gênese da nossa educação organizada pelos Jesuítas. Tinham como base a doutrina católica, diferenciavam a educação pelo sexo e defendiam que a família também era responsável pelo processo. Estas ideias e princípios a partir da década de 20 do século passado chocaram-se com os princípios liberais defendidos pelos escolanovistas. Com a Constituição de 1934, o Estado passa a controlar a educação pública, institui o ensino primário obrigatório, regulamenta a educação criando concurso público para o magistério e organiza o ensino público e particular. Com o Estado Novo, a Constituição de 1937 atenuou o dever do Estado sobre a educação, mas priorizou os cursos profissionalizantes para a classe baixa da população. (Reforma de Capanema).

Outro ponto importante na discussão deste par conceitual foi o Manifesto dos Educadores em 1959¹¹, que se opunha a postura elitista adotada. Este grupo formado por intelectuais, estudantes e sindicalistas, propunha que os recursos públicos deveriam ser unicamente para escolas oficiais e que houvesse uma fiscalização estatal para as escolas privadas. Pós 64 (início da ditadura militar) ocorreu uma expressiva expansão das escolas privadas, apoiadas por entidades religiosas e por empresários. Houve um descompromisso do governo em relação à escola pública que deteriorou os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

¹¹ Documento escrito por Fernando de Azevedo para propor um amplo debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (aprovada em 1961)

Após a redemocratização, década de 80, do século XX, movimentos reivindicatórios surgiram questionando as condições e os salários dos profissionais da educação. Neste período notou-se uma grande preferência por parte da sociedade brasileira pela educação privada, principalmente por uma questão de *status* e ascensão social. Não se pode determinar que a questão da qualidade tivesse sido o ponto principal desta escolha, pois devido à diversidade de propostas e posturas curriculares é difícil determinar um padrão das escolas privadas no país.

No século XXI presenciamos uma retomada do protagonismo do Estado e um processo de valorização da Escola Pública, com adoção de novas Políticas Públicas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, aumento da idade obrigatória e a expansão das Universidades Federais.

Compreender a educação pública no Brasil supõe conhecer bem como se deram, historicamente, os embates entre os defensores da escola pública e as forças privatistas, presentes ao longo da história educacional brasileira. (LIBÂNEO, 2012, p. 166).

1.2 - Matrizes Educacionais Brasileiras: Influências no Processo Educacional Brasileiro.

Após discutirmos as realidades sociais, as reformas educativas, a organização e gestão das escolas, bem como os aspectos sociopolíticos e históricos que envolvem as reorganizações educacionais e os planos de educação, é preciso caracterizar as matrizes educacionais que constituíram a educação que temos hoje, dada sua relevância para complementar as análises em desenvolvimento.

1.2.1 - Matriz Cristã

Iniciaremos com a Matriz Cristã que teve como principal preocupação as estratégias culturais e espirituais. A educação no período do Brasil Colonial¹² ficou a cargo dos Jesuítas e era vista como forma de dominação sem, é claro, uma preocupação emancipatória. A educação fazia parte do projeto da colonização

¹² Período histórico brasileiro em que o país não tinha autonomia administrativa, sendo comendada pela sua metrópole Portugal. Durou da chegada dos portugueses, 1500, até o processo de emancipação política, 1822. Este período se subdividiu em vários momentos, de acordo com as características impostas pelos colonizadores.

brasileira, portanto além de catequizar, os jesuítas deveriam educar os habitantes do Novo Mundo. O projeto catequizador se concretizou quando foi atrelado a um projeto de educação, através da implementação de um modelo curricular conhecido como *Ratio Studiorum*. Segundo Dermeval Saviani:

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava as regras da prova escrita, da distribuição dos prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias.(SAVIANI, 2011, p. 55)

A ação dos Jesuítas no Brasil Colônia, base da Matriz Cristã da nossa educação, é explicada a partir do Regime de Padroado¹³ adotado no processo de colonização brasileira. Por este acordo entre o Rei de Portugal e a Igreja Católica os missionários que cuidavam da catequização, também eram responsáveis pela posse da terra, principal objetivo da Coroa Portuguesa, já que ocupar o território brasileiro era condição fundamental para a dominação. Com este regime houve a união entre a CRUZ (religião) e a ESPADA (governo), facilitado também pela origem militar da Companhia de Jesus.

A Cia de Jesus surge em 1540, foi fundada por Inácio de Loyola com uma concepção militar na chamada Contra Reforma, movimento da Igreja Católica de oposição às ideias protestantes, liderado por Lutero e Calvino. Os Jesuítas pregavam a fé esclarecida, pois só em um espírito informado que a fé se sustenta. No Brasil a ação da Cia de Jesus, adota como estratégias a catequização itinerante, a fundação de Colégios e aldeamentos e a educação por mediação de crianças, conforme afirma Dermeval Saviani:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus na Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2012, p. 43)

¹³ Autorização Papal através das Bulas, onde a Santa Fé delegava aos Monarcas católicos a administração e organização da Igreja nos domínios conquistados, inclusive com poderes, principalmente no Brasil, para nomear os membros do clero, sendo estes, praticamente funcionários da Coroa.

O projeto jesuíta foi ajudado pela fundação de vários colégios, pois com isto criaram uma referência, estabelecendo assim, uma matriz curricular que atingiu um grande número de pessoas ao mesmo tempo, se contrapondo ao modelo de educação (currículo) existente até então que atingiam um pequeno grupo. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil o Estado passa a gerenciar a educação, mantendo a mesma estrutura elaborada pela Cia de Jesus.

A partir do século XVIII, a Igreja no Brasil passa a se preocupar mais com formação dos membros do clero. Esta preocupação também influenciou a educação brasileira, pois os Seminários passaram a ser referência de qualidade na educação, seja na manutenção de Colégios, seja na formação de pensadores que, por vários motivos não seguiram a vida religiosa, mas foram educados em seminários. Cabe ressaltar que não foi apenas a Igreja Católica que influenciou na formação desta Matriz Cristã, embora tenha sido a mais significativa.

No final do Século XIX com um novo processo imigratório de europeus para o Brasil e o fim da escravidão, surge um novo modelo econômico. A entrada de novos missionários e a falta de atuação e investimentos do governo brasileiro na educação propiciaram, mais uma vez, a criação de novas escolas por ordens religiosas para atender a classe média. Os imigrantes, geralmente oriundos de classes menos favorecidas, e os ex- escravos ficaram sem opções para educação, pois não tinham condições econômicas de arcar com os custos e as escolas públicas eram insuficientes para atender a demanda, pois faltavam investimentos para a ampliação da rede pública.

No início do século XX, principalmente a partir da segunda década, dentro da Igreja Católica surge uma corrente que volta suas atenções educacionais para camadas mais populares contrapondo-se ao grupo que havia se dedicado a educação da classe média. Neste mesmo momento o Estado Brasileiro começa a “reagir” a ação dos clérigos adotando medidas de incentivo a Educação. Esta reação se torna mais evidente no Governo de Getúlio Vargas, que atua para conter o avanço das ordens religiosas na educação brasileira. O embate entre os grupos religiosos e o governo pelo “controle” da educação se estende por algumas décadas.

A Igreja Católica mesmo sendo uma instituição particular, cumpre a função universal da educação, porém, principalmente os Jesuítas promovem uma aculturação dos índios, pois a partir da organização de escolas, currículos e professores, “molda” a sociedade pautada em suas convicções. A Matriz Cristã era um modelo híbrido e ambivalente, ligando a religião, a cultura, a catequização e a educação, que só foi quebrada com o advento da República no Brasil em 1889. Mesmo com a expulsão dos jesuítas a Igreja continuou influenciando o currículo e a educação no Brasil por um longo período.

1.2.2 - Matriz Liberal

A segunda matriz que iremos abordar é a liberal. Não podemos definir um corte exato do fim da Matriz Cristã e o início da Liberal, elas se cruzaram em tempos históricos. A Matriz Liberal tem como pilares a liberdade, igualdade, individualidade, democracia e propriedade. A promessa é para todos, porém na prática beneficia apenas um pequeno grupo.

Essa matriz se tornou mais forte a partir da Modernidade, organização social e econômica que surge no fim do Feudalismo¹⁴, alterando as características sociais em que a religião e seus dogmas interferiam diretamente na vida dos homens, ou seja, o indivíduo só existe a partir da determinação de Deus, como fala Tereza de Queiroz (1988 p. 05) “*Nada absolutamente nada, existia no mundo atual que não participasse da bondade divina. (...) A criação não podia ser encarada fora de Deus*”. As mudanças econômicas vividas pela Europa põem fim ao processo de heteronomia presente durante o período medieval, Deus passa a ser uma inspiração, ou seja, saímos do teocentrismo para o antropocentrismo.

No pensamento liberal, o fundamento da verdade é o desejo do sujeito. Esta nova forma de pensar a vida foi amplamente influenciada por pensadores e seus estudos. Podemos destacar alguns destes pensadores modernos: Locke que discute a questão da propriedade e o direito natural do homem; Maquiavel que defende o poder absoluto dos governantes; Pascal que discute a formação do indivíduo; Bacon

¹⁴ Organização social, política e econômica que surgiu na Europa Ocidental (com estas características) entre os séculos XI e XIV, com uma produção autossuficiente (comércio quase inexistente), uma sociedade estamental e um poder político local.

que determina que o poder venha do saber; Galileu, que prova que a Terra não é o centro do Universo, entre outros.

A partir do movimento religioso conhecido como Reforma Protestante, surge uma nova forma de pensar a importância de Deus e da religião na vida das pessoas. Calvino, um dos reformadores, criou a teoria da Predestinação, ou seja, todo o indivíduo já nasce salvo ou condenado, a maneira de demonstrar para a sociedade que “está salvo” é progredindo com o seu trabalho. Para Lutero, reformador alemão, a educação é a principal forma de autonomia do indivíduo, pregando a livre interpretação da Bíblia, defendia, portanto, a alfabetização. Todas estas ideias que surgem vem ao encontro da proposta do Liberalismo, ou seja, a liberdade individual, que se torna o ideal do modernismo se opondo ao pensamento medieval. Economicamente a sociedade passa a ser dirigida por um grupo, denominado de burgueses, que controla a principal atividade deste período, o comércio.

Os princípios do liberalismo se sustentam em cinco pilares: Liberdade: dos ideais burgueses de consumo e propriedade; Propriedade: conceito reduzido, não o que é próprio de mim, mas de ter algo com valor de troca (mercadoria); Democracia: pensada como a realização da vontade coletiva é reduzida as práticas ou formalidades de um pequeno grupo; Igualdade: apenas no seu aspecto formal; Subjetividade: o indivíduo se reconhece como sujeito, mas o liberalismo transforma em individualismo. Ou seja, as ideias do liberalismo são reduzidas ao ideal burguês, portanto o movimento que é na origem revolucionária, reduziu-se aos interesses de um pequeno grupo.

1.2.3 - Matriz Crítica

O pensamento crítico surge em contraponto ao liberalismo, a partir das críticas ao seu individualismo pautado no pensamento de Marx que o considera – liberalismo - uma ideologia que justifica o enriquecimento de um pequeno grupo. Esta nova forma de pensar, entende a cultura responsável pela institucionalização da cooperação.

Outra maneira de entender o individualismo é buscar as ideias de Foucault, que define sujeito como aquele que se inventa, faz da sua existência uma obra prima e é uma unidade produtora de sentidos, da sua própria existência. Neste

movimento de reconstrução, ou seja, a introdução do pensamento crítico em substituição ao pensamento liberal, a educação também se recria, a escola nova tem que ser interessante para os seus sujeitos, valorizar as experiências anteriores a partir do princípio da democracia, que é esperado na educação, pois ela divulga o que a sociedade produziu.

O surgimento de uma nova matriz vem no momento de transformação da sociedade. A cultura contemporânea é a cultura da imagem, da aparência e da informação e apresenta um desgaste da palavra o que produz um discurso fácil. É na crise,¹⁵ ponto crucial de decisão, que surge a oportunidade de escolha e renovação, portanto o crítico é aquele que sai do lugar comum, busca novos horizontes, tem noção dos seus limites e pode ultrapassá-los, deixa de ser marginal e passa a ser revolucionário.

Nesta perspectiva crítica, o indivíduo tem um campo de conhecimento para se tornar revolucionário, rompendo com seus próprios limites que foram construídos a partir de suas experiências. A Consciência (forma de perceber e dominar o mundo ao redor) de sua cultura é a maneira de conhecer seus horizontes e transpô-lo, portanto o pensamento crítico está no limite.

O crítico tem que conhecer todas as determinações possíveis, não esquecer que o Mundo Contemporâneo é matriciado pelo mercado, e que quanto mais ampla é a percepção, mais crítico é o pensamento. Este pensamento busca alargar as possibilidades situando os problemas dentro de dois eixos, o histórico (mostra a origem e quais as perspectivas para a solução) e o estrutural (quais são as outras realidades).

O pensamento crítico é contemporâneo, baseado nas linhas da Autocrítica Científica, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e na Epistemologia Crítica, é uma matriz emergente que defende a diminuição da desigualdade, tem preocupação eco social. Na educação pressupõe que os educadores reconheçam que sua prática tenha um fundo histórico e consigam acolher e assimilar os melhores conteúdos,

¹⁵ Em grego *krísis*, que também significa tribunal

estratégias e tecnologias, sendo reflexivos e capazes de gerir conflitos e busquem constantemente por formação.

Entender o contexto das reformas educacionais propostas ao longo da história, ou seja, a partir de quais pressupostos e interesses foram pensadas e compreender que a escola é um organismo vivo e, portanto receberá as Leis e Diretrizes de acordo com seu contexto, é fundamental para responder a questão central desta pesquisa.

1.3 – Políticas Públicas para o ensino de História

Quando pensamos em políticas públicas para educação é necessário entendê-las como presença do Estado “orientador” na rede de educação.

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência em última instância na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (ABUD, 2009, p. 28).

Como o recorte desta pesquisa é da área de História, é necessário entender como as Políticas Públicas foram pensadas para o ensino desta disciplina. Torna-se imprescindível neste sentido uma discussão sobre como, ao longo do tempo, o ensino de História foi pensado pelo Estado.

Selecionamos exemplos significativos sobre as políticas públicas propostas para o ensino dessa disciplina. Durante o período colonial as escolas de primeiras letras tinham a função apenas de ensinar a ler escrever e contar; no período colonial a História era apenas o relato de ações dos “heróis nacionais”; no século XX, reformas que propuseram a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais, na década de 30, ideia de Carlos Delgado de Carvalho, ou com os militares nos anos 60; a influência do pensamento clássico francês e dos pressupostos piagetianos e freirianos.

Segundo as pesquisadoras CARDOSO (1998) e LIMA e FONSECA (2003) a criação do ensino público no Brasil surge em 1759 com o alvará que reforma todas as colônias de Portugal. Este institui as Aulas Régias e marca o início do controle burocrático sobre a educação, portanto trata-se da primeira política pública para a

educação introduzida no país. Este processo vem substituir os jesuítas na organização da educação no Brasil. Esta reforma ficou conhecida como a “Reforma Pombalina” que impôs um novo projeto de educação para a colônia.

A Reforma foi efetivamente iniciada com o alvará de 28 de junho de 1759 que implantou, ainda que precariamente, a educação pública em todas as partes do reino de Portugal, incluindo seus domínios ultramarinos. Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora. A partir de então a educação passava a ser leiga, ou seja, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais sob diretriz de uma ordem religiosa, como fora até então pelos jesuítas. (CARDOSO, 1998, p. 106).

Segundo a historiadora LIMA e FONSECA (2003), os portugueses, que primeiro se preocuparam com a catequização dos indígenas, passam depois da reforma pombalina a se preocupar com a educação da população de modo geral, esperando que a sociedade adquirisse os padrões europeus tornando-se, assim, “civilizada”. Esta tentativa da transposição automática dos usos e costumes europeus, que seria “função” da escola, foi pensada como ferramenta para transformar a sociedade brasileira, em um modelo branco, europeu e cristão, função que seria da escola.

A primeira mudança promovida por Sebastião Carvalho de Melo, ministro de D. José I, no âmbito educacional, foi a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, em 1759. A consequência imediata desta medida foi à diminuição das instituições de ensino na América Portuguesa. Esta primeira tentativa de centralização e secularização do ensino, segundo José Ferreira Carrato, reconheceu-o como um meio de modernizar e civilizar os povos do além do mar cujo controle haveria de ser passado agora às mãos da coroa. (CARRATO, 1968, p. 12).

Não podemos deixar de considerar que os currículos e programas escolares também retratam as concepções científicas de seus autores e os interesses do governo que os colocaram em prática. Por isso ao se discutir currículo deve-se levar em consideração quem os produziu, ponto já abordado anteriormente.

Em relação ao ensino de História, os programas criados para serem desenvolvidos nas escolas surgem conjuntamente com a História Acadêmica no período do Brasil Imperial. Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 durante o

período regencial¹⁶, no Rio de Janeiro, este se torna o referencial dos programas curriculares. Na sequência, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, embasa os objetivos da pesquisa em História, ou seja, dar uma identidade à nação brasileira após o processo de independência.

As sugestões de Von Martius não tiveram eco somente entre os sócios do IHGB enquanto pesquisadores da História Pátria, mas atingiram também aqueles que eram lentes do Colégio Pedro II. As propostas foram sustentáculos dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegearde, utilizados com muito sucesso como manuais didáticos. (ABUD, 2009, p. 31).

Todo o trabalho desenvolvido, que embasa tanto as propostas curriculares como o da História Acadêmica, tem a presença do pensamento de Von Martius, vencedor do concurso promovido em 1843 pelo IHGB para responder a pergunta: “Como se deve escrever a História do Brasil?”. Sua ideia privilegia a linearidade e a hierarquização dos fatos. Esta concepção iluminou todos os envolvidos direta e indiretamente na elaboração e execução dos programas oficiais para o ensino de História.

Historiadores IHGB haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado Monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. (BITTENCOURT, 2011, p. 79).

As reformas educacionais e curriculares propostas no Brasil sempre estiveram ligadas a alguma alteração política importante no nosso país. Elas mostram como as políticas públicas percebem e organizaram a educação sempre com uma ação de fora para dentro, implementada através de leis, decretos e outros mecanismos institucionais.

¹⁶ Período após a abdicação de D. Pedro I em 1831, até a coroação de D. Pedro II, em 1840, quando o Brasil foi governado por regências, devido à menor idade do herdeiro que foi marcado por agitações políticas e rebeliões.

Como exemplos, podemos citar as reformas: De Francisco Campos¹⁷, que cria o curso seriado e unifica o programa educacional para o ensino secundário como forma de contribuir para a unificação do país e a Reforma de Capanema,¹⁸ que coloca em prática a ideia de que é necessário primeiro educar a elite para depois se preocupar com a educação da camada popular, e que o componente curricular de História é o responsável pelo desenvolvimento do sentimento de identidade nacional a partir do foco nos conteúdos clássicos, enfraquecendo assim, as lideranças locais, e valorizando a História do Brasil.

Apenas com a Lei 4.244 de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente, com a carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada a seu ensino. (BITTENCOURT, 2011, p. 81).

Esta estrutura começou a receber as primeiras críticas com a formação de professores dos cursos de História criados a partir de 1932, que também se opunham a grande erudição presente nos programas de História das décadas de 50 e 60. Acreditavam que com esta concepção não seria possível o desenvolvimento dos alunos para atender as demandas econômicas do período, principalmente ligado ao crescimento industrial e tecnológico pelo qual o país passava.

Outra alteração significativa nas políticas públicas ocorreu com o fim do regime militar e a abertura política na década de 80 do século XX, com o movimento reivindicatório de várias categorias profissionais, os professores se manifestaram também em busca de melhores salários e condições de trabalho. Esta conduta mais protagonista dá ao profissional da educação maior participação na elaboração das propostas curriculares, porém elas continuaram sendo elaboradas pelo poder público.

Neste mesmo período as propostas educacionais são influenciadas pelos efeitos das políticas que garantiram o acesso de todos à educação. Esta inserção de alunos nas escolas públicas, colocada em prática na década de 70 do século XX,

¹⁷ Reforma recebeu este nome, pois foi implementada por Francisco Luís da Silva Campos, mineiro e advogado que foi ministro da educação no início da década de 1930 do século XX.

¹⁸ Gustavo Capanema reorganizou a estrutura educacional por meio de decretos e foi Ministro da Educação durante o governo de Getúlio Vargas. Por isso estas alterações ficaram conhecidas como Reforma Capanema.

aumentou o número de alunos oriundos da classe trabalhadora alterando a estrutura escolar existente até então. A escola, a partir deste momento, vê sua clientela muito mais parecida com a sociedade, e passa, pelo menos em parte, a atender a todos. A partir desta nova configuração, a escola enfrenta um dos principais problemas da atualidade, ou seja, propor um currículo que atenda a diversidade de alunos presentes.

Já mais para o final do século XX, é a forte presença da mídia que influencia os rumos da escola. O aluno vive o presenteísmo, como afirma Circe Bittencourt:

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, inclusive o saber escolar em mercadoria” (BITTENCOURT, 2011, pág. 14)

As propostas curriculares para o ensino de História apresentadas na atualidade, principalmente envolvendo o Ensino Fundamental, estão centradas no modo de produção, na divisão da História do Brasil nos três grandes eixos (Colônia, Império e República), articulados aos eixos econômicos com a opção de temas geradores e eixos temáticos. A opção por estas propostas ocorre devido à percepção de que não é possível abordar “toda” a História da humanidade além de possibilitar a flexibilização dos currículos, que são, na sua grande maioria, fundados na formação do sujeito crítico, no cidadão capaz de entender e modificar a sociedade em que está inserido e possua autonomia para resolução de problemas. Embora não seja possível esquecer que ainda existem muitas propostas, e principalmente práticas, pautadas nas ideias positivistas¹⁹, que defende uma postura de neutralidade em relação aos fatos, uma história não política, ou seja, sem escolha. Nesta concepção o papel do historiador é de apenas relatar friamente o acontecimento. Segundo TÉTART:

O historiador positivista: Considera somente a historicidade do escrito [...] evita confrontar-se com análise, recusa o poder da instituição, dos dados orais etc. Em suma evita confrontar-se com as identificações da história. (TÉTART, p. 100, 2000).

Mais recentemente tivemos a publicação de duas leis que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/97) e introduziram a obrigatoriedade do ensino da História

¹⁹ Corrente pautada apenas em documentos oficiais que determinam a “verdade” histórica, baseada em conhecimento científico que pode ser provado.

e Cultura Afro brasileira e Indígena. A Lei 10.639/03 tem a preocupação de resgatar a imagem do negro na História do Brasil, gerar discussões em relação aos estereótipos propostos nos materiais didáticos e contribuir para o fim da discriminação. Considera que a participação do negro na nossa história vai além do seu papel de mercadoria na escravidão. Outro ponto importante é trazer para o debate o mito da democracia racial existente no país e todo o processo de “branqueamento” físico e cultural imposto pela elite brasileira.

A lei 11.645/08 altera a 10.639/03 acrescentando nesta obrigatoriedade o Ensino da História e Cultura Indígena. É um marco histórico, pois possibilita a discussão sobre a falta de preparo dos professores para trabalhar com a questão indígena no Brasil e sobre as abordagens pejorativas em relação ao índio presentes nos materiais didáticos.

As duas leis apontam a necessidade de o Estado assumir políticas de ações afirmativas que valorizem as diferenças presentes na sociedade brasileira. Existe ainda um grande caminho a percorrer para que estas leis realmente produzam um plano para educação que respeite e valorize as diferenças, portanto seja de qualidade.

[...] a efetivação de um plano nacional para educação das relações étnicas – raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode permitir, a negros e não negros, novas possibilidades educacionais com base no conhecimento das diferenças socioculturais presentes na formação do país. (BRASIL, p. 25, 2004).

Outros pontos encontrados, nas atuais propostas curriculares de História, é a tentativa de superar a noção de tempo linear, do europocentrismo e que a História Brasileira só passa a existir devido à expansão europeia.

Assim sendo, podemos inferir após esta análise que as Políticas Públicas propostas ao longo do nosso processo histórico, apresentam várias concepções de currículo. Estas diferenças aparecem nas legislações que analisamos anteriormente. Para clarear esta percepção é fundamental entender o que definimos e defendemos como o currículo mais adequado. No próximo capítulo são apresentadas as definições, transformações, concepções e percepções deste conceito.

CAPÍTULO 02 – CURRÍCULO: DEFINIÇÕES, CONCEPÇÕES E PARADÍGMAS.

Ao discutirmos as Políticas Públicas para a educação, é necessário conhecer e reconhecer o que elas compreendem sobre currículo, o que torna necessário verificar as suas definições, concepções, e paradigmas. Buscamos nos diversos autores que discutem o tema referências para analisarmos a legislação selecionada para verificar o que as mesmas definem sobre currículo.

Deve-se frisar inicialmente, a importância de explicitar diferentes conceituações existentes sobre currículo. Do ponto de vista linguístico, segundo o dicionário epistemológico PRIBERAM:

Cur-rí-cu-lo do latim *curriculum*, substantivo masculino; 1. .Ato de correr = carreira, curso; 2. Desvio para encurtar caminho. = atalho; 3. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário; 4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa.

Em vários sites de busca na internet encontramos a definição de currículo como a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais. O Dicionário In Formal, o define como: “Conjunto de dados relativo a um tema específico, organizados para orientar atividades e formas de executá-las em sua finalidade, geralmente, exprime e busca concretizar intenções”.

Além dessas definições, encontradas nos dicionários e enciclopédias temos SILVA (2014), que explica o surgimento do termo que apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, a partir da perspectiva taylorista que o pensava como especificações, procedimentos e métodos para a mensuração de resultados.

Na interpretação de McLaren, o currículo representa “*a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente*” (MCLAREM, 1977, p. 216) (grifos do autor). Nesta perspectiva, acredita-se que ele “favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos

seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência, discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero” (MCLAREM, 1977, p. 229).

De acordo com Sacristán, a definição de currículo se apresenta numa abordagem ampliada abarcando o contexto enquanto lócus específico e o sentido de conjuntura:

“um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. (SACRISTÁN, 2000, p. 36).

Podemos afirmar que a concepção inicialmente apresentada sobre currículo, segundo o senso comum, corresponde a um rol de conteúdos que deveriam ser “dados” a um determinado grupo de alunos de acordo com a faixa etária e série. Esta concepção vai se transformando a partir do momento que outros aspectos passaram a ser pensados por autores que se dedicaram ao estudo do tema.

2.1 - Concepções e Abordagem de Currículo

Na década de 60 do século passado dois importantes autores se tornaram referência nesta área, Ralph Tyler e Hilda Taba, que ao discutirem a teoria de currículo constroem conhecimentos considerados como referências reconhecidas como formulações clássicas de currículo.

Para Hilda Taba, segundo Domingues (1988), a elaboração de um currículo parte do diagnóstico das necessidades para então formular os objetivos, posteriormente selecionar e organizar os conteúdos e elaborar atividades de aprendizagem. Estes passos definidos pela autora tiveram grande influência no Brasil, pois serviram de fonte teórica para a elaboração dos primeiros manuais curriculares na década de 60 do século passado. Tyler, segundo Domingues (1988), defende que são necessárias quatro questões para que um currículo se desenvolva: delimitação de objetivos; indicação das probabilidades de concretização e alcance dos objetivos; forma de organização. Destaca o autor a importância dos objetivos se basearem nos interesses e nas necessidades dos alunos nas especificidades da vida contemporânea e pautarem-se na visão de especialistas, e, além disso, o currículo deve ser avaliado, porque é necessário controle sobre o desenvolvimento do trabalho.

O processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino (TYLER, 1977, p.69).

Para José Luiz Domingues, os autores referidos (Hilda Taba e Ralph Tyler) são representantes clássicos de um paradigma que ele definiu como técnico – linear, que tem como objetivo principal a relação entre a indústria e a escola e a preparação do indivíduo para desempenhar funções demandadas pelo sistema vigente. O autor expressa sua visão diferenciadora:

Fazer currículo começou a desvelar-se para mim mais como um empreendimento humanístico, uma situacionalidade educador – educando, dialógica e problematizadora, mediatizada pela proposta cultural de uma sociedade que também é temporal em tem ritmo histórico, do que como um conjunto de problemas teóricos a ser resolvido dentro de um esquema teórico que se pretende impor de fora para dentro. (DOMINGUES, 1988, p 20)

A história do currículo demonstra que ele não é fixo, passa por constantes transformações, mudanças e alterações, não no sentido evolutivo, mas sim, devido a sua característica de permeabilidade, na captação das rupturas e disjunturas, portanto, é marcado pela descontinuidade. Nesse sentido o seu conceito também sofreu modificações ao longo do tempo, inicialmente definida com um rol de conteúdos, uma lista de formas de conduta, passando na atualidade a ser entendido como o lugar onde se cruza a prática e a teoria educacional.

Na perspectiva contemporânea, o conhecimento corporificado no currículo escolar é entendido como artefato sociocultural, pois retratam a dinâmica, os conflitos, as lutas e as diferentes tradições e concepções. Devido esta dinâmica, o processo de seleção e organização, dos conteúdos, é marcado por interesses, nunca é isento. Portanto o processo de definição do currículo é social onde coexistem fatores lógicos, epistemológicos, acadêmicos científicos, de interesses e controle, o que identifica seu caráter fragmentado e caótico. O currículo também reflete a história social e exerce efeitos sobre as pessoas. Nesta análise é importante conhecer porque determinados conteúdos foram escolhidos e principalmente porque outros foram esquecidos.

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar

determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (GOODSON, 1995, p. 03).

A preocupação deve estar focada nos determinantes sociais e políticos que influenciaram as escolhas sobre qual conhecimento organizado a escola é responsável. Com isso devemos entender que o processo de construção do currículo é lento, repleto de conflitos, rupturas e ambiguidades.

Em relação ao currículo escrito há divergências em torno de sua definição, porém, de modo geral, é entendido como o conhecimento socialmente apresentado que deve ser dominado pelo indivíduo para que este reconheça o sentido de sua existência no mundo. O currículo escrito que legitima a escolarização, é também entendido como prescrito, uma documentação com a intencionalidade de formação de um cidadão e assim se modifica na prática.

Portanto, a construção de um currículo leva em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e as perspectivas de qual cidadão se pretende formar. Essa construção cria um documento que quando é colocado em prática sofre modificações decorrentes dos aspectos citados acima, além do local e dos sujeitos envolvidos na prática educacional, ou seja, o currículo ganha vida em sala de aula. É nesta perspectiva que se coloca o interesse pela análise dos documentos elaborados pelas escolas para verificar a influência das políticas públicas nas práticas educativas, tarefa que deveria ser assumida por educadores pesquisadores.

Existem diferenças entre o currículo escrito pré-ativo e o ativo (vivenciado em sala de aula), sendo que a construção social do currículo escrito, precisa ser devidamente conhecida de modo a contribuir para estabelecer parâmetros importantes e significativos para a sua execução. As análises deste percurso possibilitam o conhecimento das forças opostas que impuseram escolhas e caminhos seguidos para a sua elaboração, sendo possível reconhecer se houve influência do que o historiador Hobsbawn chamou de “Tradição Inventada”, ou seja, um conjunto de práticas e ritos que se tornam automaticamente valores e normas de comportamento que tentam manter o passado não se preocupando com as constantes modificações e interferências sociais, econômicas, políticas, entre outras, que como já foi afirmado, interferem na elaboração do currículo.

Entendemos, nesta perspectiva, que currículo é muito mais que procedimentos e técnicas; o conceito não está somente relacionado ao “como fazer”, mas principalmente ao “por quê?”. Importante enfatizar seu sentido sócio cultural, o que indica que o currículo não é neutro, mas revela relações de poder.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, SILVA, 2006, p. 8)

Outras concepções surgiram, como por exemplo, nos Estados Unidos e no Reino Unido entre as décadas de 50 e 80 do século passado. Os especialistas educacionais norte americanos tinham como objetivo planejar cientificamente as atividades pedagógicas, dando ao currículo um caráter de controle social. Não podemos esquecer que neste período um dos papéis da escola nos EUA era de formar os imigrantes segundo normas da sociedade branca, protestante e moradora de pequenas cidades.

As reformas educacionais norte americanas a partir da década de 50 do século passado, foram pensadas para tentar restaurar a supremacia intelectual supostamente perdida com a derrota para a extinta URSS, na corrida espacial. Neste período as escolas foram acusadas de não promoverem desenvolvimento científico capaz de sustentar o poderio tecnológico dos EUA. Esta posição foi questionada a partir da década de 70, do mesmo século com o movimento que ficou conhecido como “Contra Cultura” que no campo da educação e mais especificamente do currículo, rejeitavam as perspectivas empiristas e os modelos que restringiam a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.

Essa nova concepção foi designada Sociologia do Currículo e assumida pelos britânicos, que entre as décadas de 50 e 80 do século passado, também buscaram respostas para os problemas educacionais na Sociologia, preocupando-se principalmente com a desigualdade da educação. Este movimento, que baseia os estudos educacionais de currículo a partir de uma análise sociológica, constitui-se na primeira corrente de estudos e pesquisas com este viés, derrubando a concepção de que a Teoria Curricular deve só se preocupar com a organização do conhecimento.

Com esta concepção podemos inferir que educação e currículo estão profundamente ligados às relações de poder. As forças são representadas pela presença do Estado, como corporificação da classe dominante, e os diversos atos cotidianos são expressões sutis desta disputa. É nesse embate que o currículo demonstra incorporar as características dessa luta das relações de poder. Portanto, entender e analisar o currículo, a partir de uma concepção crítica, é fundamental para a sua contínua transformação e é com o movimento constante de problematização e questionamento que a sua vitalidade e potencial serão mantidos.

Na atualidade, a discussão sobre as perspectivas e abordagens do currículo tem como base o entendimento de que ele é o lugar onde se cruza a prática e a teoria educacional. Esta concepção é bem diferente daquela inicialmente dada ao termo, que significava apenas um rol de conteúdos com enfoque tecnicista. A origem dos estudos e concepções de currículo indicando seu significado na educação formal surge, segundo Abramowicz (2006, p. 01) “A preocupação com o currículo existe desde que o homem criou as instituições educacionais e a escola se constitui em um campo eletivo para se construir currículo”.

Sistematizar as principais definições do termo currículo ao longo dos últimos anos complementa o entendimento da construção de conhecimento sobre esse construto. Na década de 50, do século passado, o termo era definido, como já foi abordado, como um aspecto estático de rol de conteúdos componente da grade curricular, ou seja, um arranjo sistemático de disciplina pautada principalmente na vertente do planejamento como controle, onde eram definidos os objetivos e as estratégias das avaliações. Já na década de 60 o currículo passa a ser entendido também como uma relação entre os saberes escolares e as classes sociais. Nos anos 70, contrapondo-se ao tecnicismo, a sociologia ganha força ao realizar estudos ressaltando o sentido social do currículo, relacionando o conceito às necessidades e interesses da sociedade. Nos anos 80, com a ampliação das investigações, temos novas dimensões como a epistemológica, a histórica, a cultural e a política.

No século XXI, a concepção mais presente de currículo é a polissêmica, privilegiando as dimensões relacionadas à cultura, responsável pelo diálogo entre diferentes enfoques de abordagem: social, pensado dentro de um contexto de alterações; prático onde a ação humana é mediada pelo conhecimento; histórico que

leva em consideração a contextualização e a política, carregada de intenções e compromissos. Assim esta nova concepção é entendida como um espaço de busca pelo poder refletindo as várias contradições existentes na sociedade.

Nessa concepção multifacetada o currículo é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogeneia, dando lugar a um multiculturalismo. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 03)

Nessa concepção polissêmica, o currículo é pensado, na vertente crítica, como um construtor de identidades, pois agrega disciplinas escolares, conhecimentos e saberes que estão vinculados a valores, crenças e percepções. Ao ressignificar práticas consagradas, está em permanente construção e ao assumir as marcas culturais e sociais, o currículo se recompõe continuamente, principalmente devido às novas dimensões culturais, raciais e de gênero, a ampliação das fronteiras, a flexibilidade e principalmente pela interdisciplinaridade. Neste processo, a Escola tem sua importância ampliada, pois ela é a responsável pela construção e pela articulação dos atores, ou seja, os professores, os alunos e a comunidade. Esta nova perspectiva revaloriza a ação do professor e defende a participação ativa do aluno para que o currículo seja participativo.

Hoje assistimos à ressignificação do papel da escola como construtora de currículo, como um espaço privilegiado de elaboração coletiva curricular. As vozes dos principais atores sociais da escola: professores e alunos são ouvidas, requisitadas, analisadas, ponderadas e contribuem para a construção do currículo, favorecendo a descentralização e autonomia. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 04).

Currículo participativo se contrapõe a dimensão tradicional, autoritária e apassivadora. A nova atitude é favorecida pelo processo de democratização das relações sociais na escola e entre a família e a sociedade. Portanto a construção do currículo pautada no diálogo privilegia a mediação já que o processo educacional é um fazer e refazer constante, por meio de um viver junto, dando sentido para a execução do currículo prescrito.

Outra perspectiva do currículo no novo milênio é a inserção de várias culturas. O multiculturalismo é impulsionado pelo diálogo e pela democracia. Neste processo, é necessário, desconstruir o contraponto entre cultura erudita e popular. É evidente

um repensar dos conteúdos com foco nas novas tecnologias, na concepção de gênero, etnia, exclusão social e identidade. Portanto este currículo tem que reconhecer e respeitar as diversidades contidas na sociedade e garantir que suas trocas sejam significativas na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Todos esses conteúdos, propostos na construção de um currículo em ação, apontam para as novas perspectivas curriculares a serem desenvolvidas no milênio que se inicia demonstrando a fertilidade, riqueza e variedade de vertentes que revitalizam a área de currículo dando novas dimensões a nossos estudos e pesquisas. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 07)

Em relação a esta perspectiva de currículo para o Século XXI, é interessante observar a relação da formação docente e a ação reflexiva para a construção de um currículo vivo. A formação docente continuada tende a ressignificar a prática para que esta se torne mais significativa. Esta formação se torna mais eficaz quando é realizada no local de trabalho. Entende-se como formação reflexiva a busca pela transformação da prática a partir da AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, ou seja, a partir de uma reflexão crítica, “A reflexão (do latim *reflettere*) propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 138). Iluminado pela teoria, o profissional intensifica sua ação ressignificada.

A formação reflexiva em exercício, no local de trabalho, visando à transformação da prática, exige primordialmente o conhecimento da realidade e sua problematização e que o professor se torne sujeito de sua ação. Este movimento demanda também uma racionalidade emancipatória, que se inicia com a racionalidade técnica, (parte fundamental do planejamento) e uma ação metodológica que passa pelo conhecimento e propõe a criatividade, o diálogo e a autonomia do professor. Todo este processo se inicia pelo conhecimento teórico individual e se aprimora pelo diálogo. O professor tem que deixar de ser um mero receptor passivo, passar a ser o sujeito de sua prática pedagógica, construída a partir da dialogicidade, tendo em mente que a escola é o local eletivo para este processo de reflexão.

O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na

interação com os outros. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de contínuo rico e estimulado. Valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes. A mola propulsora desse trajeto é a participação, mediante o diálogo, participação esta ativa e aberta – marca de uma proposta democrática. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 140).

A partir desta análise podemos definir que Currículo é o lugar onde se entremeia a prática e a teoria educacional, que se contrapõe a percepção pautada no senso comum, de rol de conteúdos estáticos, ligado sempre a uma grade curricular, com a função de organizar sistematicamente uma disciplina a partir do planejamento. Reforçamos a predominância da concepção polissêmica de currículo na atualidade a qual leva em consideração a cultura, a história, a sociedade etc. Além, como já observado, que o currículo não é estático, mas, está em processo de construção principalmente ressignificando as práticas consagradas. É um construtor de identidades, já que agrega as disciplinas escolares, conhecimentos e saberes vinculados a valores, crenças e percepções.

O currículo do século XXI, que está em constante construção, abrange novas dimensões de raça e de gênero, amplia as fronteiras é mais flexível e ultrapassa as barreiras das disciplinas, propondo uma interdisciplinaridade. Neste processo a Escola passa a ter um papel central para a sua proposição, pois é nela que os atores deste processo (aluno e professor) estão presentes. Esses elementos reafirmam que a vivência educadora participativa se contrapõe a dimensão tradicional, autoritária e apassivadora do seu currículo. Na construção coletiva do currículo deve-se ter a preocupação com o diálogo e com a mediação privilegiada, pois é com este movimento que o processo educacional faz e refaz o currículo, atribuindo significados. A perspectiva curricular do multiculturalismo, já mencionada, sustenta a desconstrução das fronteiras culturais entre erudito e popular e aponta novos conteúdos que devem fazer parte do currículo pensado para o século XXI, tais como ética, meio ambiente e saúde.

2. 2 - Currículo, cultura e escola

Cultura e currículo são inseparáveis, e como parte da concepção crítica não representam um conjunto estático, mas sim um campo de produção ativa e criação simbólica. Mesmo quando o currículo tem intenções de transmissão da cultura

oficial, no conflito dentro da escola, o resultado nunca será o que foi inicialmente previsto, já que ocorre uma ressignificação dos materiais recebidos. Portanto a cultura é um campo de luta onde se enfrentam diferentes interesses e concepções e o currículo educacional deve ser o terreno privilegiado desta manifestação.

O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA, SILVA, 2006, p. 28).

A Educação como questão de cultura constitui reflexão existente desde os anos 60, do século XX, e defende que a transmissão da cultura é uma das funções da escola. Nesta perspectiva a educação e a cultura têm uma relação íntima. A palavra cultura neste contexto é entendida como a posse de conhecimentos e competências cognitivas.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 12).

Desde a década de 60, discutiu-se a crise educacional e o papel da educação, entendida como um processo de formação e socialização do indivíduo a partir do domínio de determinados conteúdos. As conversas se centralizam na definição de qual seria este conteúdo, ou seja, ainda permanece uma dificuldade em estabelecer o que deve ser ensinado na escola.

Quando falamos em conteúdo devemos ter claro que ele está presente a partir do momento que o processo educativo se constitui com a interação entre os sujeitos envolvidos. É neste processo que os valores são constituídos, partindo dos que precediam os sujeitos e criando novos, a partir do processo educativo. Este

movimento produz o que podemos chamar de cultura. Então temos uma cultura / conteúdos que existe antes do processo educativo, uma que se cria a partir da relação entre os sujeitos e outra que resulta deste processo. Este dinamismo tem que ser bem entendido, caso contrário, pode transformar os conteúdos desenvolvidos apenas em informações.

Retomando o sentido da palavra cultura podemos perceber as diversas facetas atribuídas ao termo. Temos conotações elitistas, que a considera como um conjunto de disposições e qualidades, outras apenas descritivas de um modo de vida de um determinado grupo, excluindo todo o juízo de valores. Mas, estas definições têm que ser repensadas quando se trata da transmissão cultural, responsabilidade da educação. Não pode ser restritiva como a concepção elitista e nem tão abrangente como a que considera apenas um conjunto de disposições e qualidades.

Na educação é necessário reconhecer quais aspectos da cultura devem ser organizados para se constituir em objetos de transmissão deliberados, diferenciando de outros que se constituem apenas em informalidades que não deixam marcas significativas e que devem ser excluídas do processo. Partindo desta reflexão, a cultura que deve ser transmitida pela educação pode ser definida como um conjunto de conhecimentos e competências de um grupo ou instituição que contém valores e símbolos que foram construídos ao longo de gerações. Várias acepções possíveis para a palavra cultura são excludentes entre si, mas deve ficar claro qual é o sentido usado quando se trata de educação.

Educação e Cultura são concepções recíprocas e não podem ser pensadas separadamente. A Educação Escolar seleciona a cultura a ser trabalhada, e neste processo, de escolha e trabalho, ela (cultura) é reelaborada, sendo que neste caminho se consegue garantir a transmissão para as futuras gerações, portanto a educação assimila a cultura, a reelabora e preserva na perspectiva de futuro. Toda escolha, neste processo, é composta de interrupções, é imperfeita, lacunária e excludente. O importante é reconhecer o processo, principalmente analisar o que foi “esquecido” para perceber a relação de poder existente.

Para tornar a cultura passível de transmissão é necessária uma transposição didática. Neste processo determinações impostas escapam, o que acaba criando uma nova cultura, diferente daquela inicialmente escolhida para este fim. A este novo conhecimento, chamamos de cultura escolar. Os critérios que a educação propõe para escolha do que se deve “ensinar” levam em consideração as políticas públicas, o governo, o público alvo, os interesses e as disputas de poder.

Podemos considerar a relação entre escola e cultura complexa, pois além dos aspectos já relacionados (definições, escolhas, transposição etc.) temos que entender também as dificuldades atreladas ao ritmo das mudanças na modernidade. Não é só no sentido do que mudou, mas principalmente o processo que levou a mudança. Estas definições irão produzir o que podemos chamar de currículo.

Ao tratar da definição de currículo, que seria, resumidamente, resultante das escolhas feitas pelas escolas, temos que verificar quais são as definições existentes. O vocabulário francês pouco se utiliza da palavra currículo, preferindo as expressões: plano de estudo ou programa de estudo. Já no vocabulário anglo-saxão, currículo escolar é entendido como um conjunto de situações de aprendizagem, ou o percurso seguido por alguém. Estas definições são importantes quando falamos em cultura escolar, pois esta faz parte do currículo. Além destas expressões devemos dar destaque ao que se conhece como Currículo oculto, ou seja, conhecimento adquirido pelo aluno que não está estabelecido na programação oficial, ou seja, o que se aprende na vivência da escola, a cultura escolar.

“[...] que os processos organizacionais ou internacionais no interior da instituição escolar não importam para a teoria do currículo senão em referência a este jogo educacional e cultural constituído pela estruturação e pela circulação do saber, pela construção e pela transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos” (FORQUIM, 1993, p. 24)

Cabe destacar que na elaboração de um currículo, ou na sua escolha, devemos levar em consideração o que se passa dentro da sala de aula no momento da aplicação das teorias e conteúdos, pois todas as escolhas que são feitas, seja por professores ou alunos, integram a cultura, já que, como afirmamos anteriormente, a relação entre escola e cultura é complexa e deve ser entendida para que ocorra a aprendizagem significativa.

2.3 - Concepções de currículo

Várias concepções de currículo foram adotadas ao longo do processo histórico. Dentre elas, serão abordadas as concepções identificadas por Silveira Filho (1981), em seu trabalho de análise sobre currículo a partir da realidade da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos, estudo este cujos resultados podem ser transpostos para outras realidades educacionais. Os paradigmas, clássico, crítico, e Pós – Crítico, também constarão de sistematizações apresentadas em breves explicações.

As contribuições da produção de Silveira Filho (1981) serão brevemente apresentadas para reforçar a variedade de interpretações sobre currículo. Inicialmente temos a concepção caracterizada como Racionalismo Acadêmico. Nesta concepção, o aluno é considerado um receptor passivo de um conjunto de verdades consagradas científica e culturalmente na tradição da raça branca ocidental, portanto os saberes educacionais são os clássicos transmitidos como a única expressão da verdade com o objetivo de integrar o aluno a sua cultura. Neste processo o saber é o acúmulo de informação.

O Processo Cognitivo, segunda concepção explicitada pelo autor, concebe o aluno autossuficiente em suas habilidades, sendo a disciplina não relevante, pois a resolução de problemas a partir das escolhas individuais é mais importante. O fundamental é a resolução de situações problemas e quanto mais variada às situações melhor será a aprendizagem.

Em outra perspectiva de abordagem Silveira Filho (1981) destaca como referência a Tecnologia do Ensino. O aluno, nesta concepção, é o usuário da tecnologia e quanto mais faz uso desse recurso maior será sua aprendizagem. As disciplinas são totalmente desprezadas e a renovação é um processo fundamental, já que a criação de novas tecnologias, ou renovação das existentes, acontece rapidamente.

A Auto Realização é considerada pelo autor como a quarta concepção e nesta fase o aluno deve assumir a liderança do processo de aprendizagem, tendo autonomia para a escolha das disciplinas que considerar mais relevantes. O

professor tem o papel de facilitador do processo, sendo responsável por auxiliar as escolhas a partir das aspirações dos alunos.

A Reconstrução Social é apresentada como a quinta concepção. Cabe ao aluno buscar a criação de uma nova ordem social, através de uma organização curricular menos rígida, pautada principalmente nos problemas da comunidade em que está inserido. O diálogo é fundamental para o bom desempenho do aluno e as mudanças são valorizadas e incentivadas.

Além das concepções identificadas por Silveira Filho (1981), encontramos no estudo de currículo, destaques de outras concepções ou paradigmas presentes na História a partir da segunda metade do século XX. Na década de 60 o termo mais utilizado era o de Modelo que visava incorporar as características da sociedade e tinha como base os fundamentos das ciências físicas, ou seja, currículo era uma representação física ou simbólica de algo, não havia uma concepção própria para a área educacional era somente um modelo para representar a realidade. As vantagens, desta forma de entender currículo, indicava uma compreensão de caráter utilitário da realidade. A desvantagem é que não é possível uma correspondência exata com a realidade, portanto os modelos não eram perfeitos para todos e não permitia novas concepções fora do modelo adotado.

Esta concepção de modelo começou a ser questionada principalmente porque produz uma imobilidade, ou seja, ao reproduzir o modelo não se “criava” nada novo. Para substituí-lo surge a concepção de paradigma para as pesquisas científicas. Esta nova forma de se pensar o currículo se caracterizava por uma maior liberdade e flexibilidade de interpretação, pois:

Atos maiores fogem a precisão e o alcance de um paradigma, tanto mais sensível este será como indicador de anomalias e, conseqüentemente de uma ocasião para a mudança de paradigma. No processo normal de descoberta, até mesmo a mudança tem uma utilidade [...]. Ao assegurar que o paradigma não será facilmente abandonado, a resistência garante os cientistas não serão perturbados sem razão (KUHN, 2006, p. 92).

A definição de por meio da designação de paradigmas permite destacar aqueles que mais se aplicam em educação. Dentre eles o Clássico que tem uma visão de educação hegemônica, portanto simplista, que após uma breve análise

reduz a realidade e considera a educação como uma forma de controle e preservação. É ditado pelas classes dominantes e tem uma tendência reprodutivista, baseado no modelo das ciências físicas.

Já o paradigma crítico de currículo propõe uma reflexão holonômica, ou seja, partindo de uma visão do todo, tem-se uma percepção mais integradora; aponta os conflitos e as contradições para uma emancipação. Essa concepção revela compromisso com as classes menos favorecidas e seu processo emancipatório. Defende a dialética com destaque para as seguintes categorias: a transitoriedade, todo o conhecimento é passageiro, pois é situado (local) e histórico (época); totalidade, articulação do conhecimento com o todo para a incorporação a partir da reflexão e ação; contradição que permite o conflito e é necessária a incorporação dos movimentos de mudanças decorrentes destes que possibilita reconhecer as diversas posturas e, portanto, aprendizagem não é apenas a acumulação de conhecimento.

A partir da década de 90 temos os questionamentos do conceito de paradigmas pela análise Pós-crítica do currículo que tem como tônica principal a desconstrução. Ainda é um movimento pouco estudado e sofre críticas porque não propõem alternativas, sendo ainda uma incógnita.

2.4 - Perspectiva Crítica do Currículo

Quando propomos uma análise crítica de como um currículo foi pensado, é importante observar que a educação também deve ser analisada por este prisma, ou seja, a partir de visão holomômica e integradora. Portanto entendemos que as escolhas e principalmente os esquecimentos na elaboração de um currículo devem ser analisados tendo como princípio que o ensino não é apenas aplicação de uma técnica, mas o ponto de conexão entre o conhecimento e o poder e é nesta junção que se deve discutir todo o processo educacional e, desse modo, o currículo.

“[...] um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente – que são em geral as questões dominantes ou únicas questões levantadas pelos educadores [...] deve pensar criticamente a relação da educação com o poder político e cultural” (APPLE, 2008, p. 07).

Ao propor uma discussão sobre as Políticas Públicas que buscam implementar um currículo, é importante ter clareza sobre o contexto. Portanto, quando se discute Políticas Públicas Educacionais, partindo da ideia que existe um policiamento ideológico, político, econômico e cultural, percebemos que os conceitos devem ser entendidos a partir de um contexto e que a relação entre estes vários aspectos é significativa. Concretamente constata-se que essas Políticas normalmente não levam em consideração os problemas das escolas. Muitas vezes, são pensadas como espetáculos políticos, cuja principal preocupação é a questão econômica. Nesta perspectiva, consideramos a importância de conhecer as transformações políticas e econômicas para realizar uma análise crítica das políticas públicas.

Além dos aspectos já citados, outra importante constatação em relação às Políticas Públicas é que elas são geralmente pensadas a partir de dados obtidos por avaliações que consideram somente mensurações de resultados, o que resulta na probabilidade de que se crie sistemas educacionais mais excludentes. A preocupação, é que as ações propostas para educação não sejam pautadas em análises superficiais da realidade e busquem apenas soluções técnicas para os problemas.

O retorno à compreensões rasas de ciências, à busca de soluções técnicas baseadas nas compreensões, um novo gerenciamento que se baseia no aspecto massificante de um regime que “mede qualquer coisa que acontece nas salas de aula”, a redução da educação às habilidades voltadas ao mercado de trabalho e à cultura do poder – essas coisas não são ficção. (APPLE, 2008, p. 13).

Portanto, é importante para a análise de um currículo prescrito, a luz de uma postura crítica, que haja conhecimento do contexto em que este foi pensado e ter clareza que não ocorra uma transposição automática da teoria para sala de aula. É necessário entender que existe a todo o momento embates e que neste processo, o currículo se transforma de acordo com a realidade.

Essas análises também requerem que se desconsidere a visão neoliberal e neoconservadora de educação com uma política contra hegemônica. Isto é possível, e como nos demonstram alguns exemplos, já foi colocado em prática principalmente por governos que conseguiram expandir a visão de democracia, pautada nos referenciais freireanos. Estas políticas contra hegemônicas partem da premissa de

que é necessário alterar a relação entre comunidade e escola, adotar medidas de gestão democrática e ideias mais consistentes de democracia. Estes movimentos ainda são apenas possibilidades de alterar um padrão de reprodução da ideologia dominante, mas é uma realidade desejável.

Quando pensamos em Currículo partimos de uma pergunta: O que é ensinar? Esta pergunta é marcada por conflitos e não se apresenta apenas como uma questão educacional, mas, tem aspectos ideológicos e políticos, que devem ser levados em consideração.

A discussão dessa pergunta deve partir da visão crítica de Currículo, se inicia com reflexões sobre o sistema educacional. Atualmente grande parte deste sistema tem como objetivo o lucro, ligando a educação à área de negócio. Além disso, há uma tentativa de aproximar a crise econômica do capitalismo à crise de autoridade da escola. Esta iniciativa tem por objetivo introduzir, a partir do currículo, um controle, determinando o que deve ser ensinado. Esta tentativa de controle mais de perto, é uma forma de aproximar a escola das necessidades do mundo empresarial e treinar os professores para que estes atinjam os resultados e melhorem o seu desempenho e a competitividade econômica. Esta discussão também envolve os aspectos relacionados ao poder, a desigualdade e ao controle dos professores e dos currículos. Quem tem o poder na escola é que consegue definir o conhecimento que será transmitido para as futuras gerações.

Ao conhecer o universo escolar é possível perceber que as instituições utilizam suas ideologias culturais e econômicas e que estas histórias internas, construídas com pressões, demandas e individualidades geram resultados diferentes dos objetivos propostos inicialmente. Como já foi exposto, não podemos analisar um currículo sem levar em consideração estes aspectos descritos.

Há mesmo relações muito fortes entre o conhecimento formal e o conhecimento informal na escola e na sociedade como um todo, com todas as suas desigualdades. Pelo fato de as pressões demandadas dos grupos dominantes serem altamente mediadas pelas histórias internas das instituições educacionais e pelas necessidades e ideologias das pessoas que realmente trabalham nelas, os objetivos e resultados em geral serão contraditórios também (APLLE, 2008, p. 24)

A diversidade de pessoas desenvolvendo uma atividade em determinado lugar e período, gera inquietações que vão além das reproduções culturais e econômicas, evidenciando uma relação de classes. Este movimento de reprodução cultural e relações de classe produz uma resistência, um trabalho contra hegemônico. Assim entender esta dinâmica, reconhecendo as relações de classe, gênero, raça, presentes na educação é de vital importância para discutir educação e perceber que a questão de poder está fortemente presente nas opções de um currículo.

Outro aspecto que deve ser considerado neste processo de análise é em relação ao liberalismo, que vem se modificando tornando-se mais neoconservador, ou seja, mais ligado ao livre mercado, à direita e ao populismo autoritário. A preocupação, em relação a este conservadorismo, é garantir as conquistas democráticas promovidas pelo liberalismo. Mesmo não sendo o ideal, é melhor do que as propostas pelos neoconservadores pautados no populismo autoritário. Logo, defender as políticas liberais é uma maneira de impedir o avanço das propostas que tem como objetivo incutir um falso consenso cultural e político, na disputa de poder em relação ao currículo.

Neste contexto, a educação é considerada apenas uma mercadoria e os currículos sugeridos são baseados na transmissão de conhecimentos a partir de uma cultura dominante. A visão do neoconservadorismo é que a educação tem que veicular uma determinada cultura, escolhida pelos detentores do conhecimento, dito real. É importante conhecer esta postura e reagir, pois a escola não se constitui numa empresa que tem que produzir um determinado tipo de ser humano. Não podemos consentir que o lucro se torne mais importante que o aluno.

[...] Os sistemas de significados e valores que esta sociedade gerou, sistema cada vez mais dominado por uma “ética” de privatização, individualismo intransitivo, ganância e lucro – tem que ser contestados de muitas maneiras diferentes (APPLE, 2008, p. 29)

Desta forma, discutir as Políticas Públicas, a partir da visão crítica é promover a quebra de fronteiras que estão postas. Não devemos separar de um lado política, educação, currículo e ensino e de outro o poder cultural, político e econômico. Temos que buscar os aspectos culturais mais significativos para contestar as práticas comumente aceitas na educação. Devemos, através da educação, acabar

com a cultura do individualismo, da ganância e do lucro, defendida como fundamental para a sociedade atual.

Outro ponto importante para basear as análises em relação à concepção crítica de currículo é ter clareza sobre os conceitos. Em relação à Cultura, que é determinada pela estrutura social e econômica e medida pela ação do homem, não pode ser entendida como ideologia imposta pela sociedade.

[...] as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem que apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2008, p. 37).

Já Hegemonia é entendida por Apple (2008) como um conjunto de práticas e expectativas que tem significado para um determinado grupo satura a consciência e uniformiza a visão de mundo. Por sua vez, tradição seletiva²⁰ é entendida como a cultura dominante passada como tradição. O conceito de Justiça Social é muito mais do que um ajuste, uma reformulação. Para entender os conceitos de Hegemonia, Ideologia e Tradição Seletiva, é importante uma análise relacional²¹.

Deve-se ainda considerar em relação ao conceito de Ideologia, que historicamente foi entendido como forma de uma falsa consciência, que tem o papel de distorcer a realidade, serve a classe dominante e cria um sistema de símbolos para convencimento. De acordo com o Marxismo, este conceito, tem funções de justificar um interesse, e dar significado a uma situação problemática, Em suas características encontramos a legitimação, que justifica a ação para que um grupo seja aceito, o conflito de poder, que é marcado por disputas ideológicas e a retórica espiral, tática para atrair pessoas fora do grupo. Percebe-se que não é um fenômeno simples, mas muito importante para a análise que estamos propondo.

O estudo das conexões da ideologia com o currículo e da ideologia com a argumentação educacional tem importantes implicações para a área do currículo e para a teoria e política educacional. [...] precisamos examinar criticamente não apenas *como um aluno adquire mais conhecimento* (a questão dominante em nossa área

²⁰ Termo que Michael Apple retira de autor Raymond Williams

²¹ Termo utilizado por Michael Apple que pretende situar a educação em seu contexto social e relaciona-la às múltiplas dinâmicas da sociedade.

que é à eficiência), mas *por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual*. Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis? (APPLE, 2008, p. 47).

Identificando estes conceitos, Apple clareia a concepção que queremos apresentar de currículo e como os mecanismos de dominação ideológica agem dentro da escola. Nesta perspectiva a Escola é vista por membros da sociedade como economistas, sociólogos, historiadores, entre outros, como uma “caixa preta”, que deve ser verificada levando em consideração apenas a questão do retorno financeiro do investimento realizado, ou seja, qual será o lucro do capital investido na educação de uma determinada população. Não há uma preocupação com o que realmente a escola ensina e principalmente com as experiências desenvolvidas em seu interior em favor do desenvolvimento humano.

Para romper com a visão de “caixa preta” é necessário pensar qual é e como se distribui a cultura dentro da escola e entender os mecanismos de dominação ideológica de uma determinada classe sobre a outra. Em relação à distribuição da cultura, é importante, perceber a construção social na qual a escola está inserida. Não podemos ter uma visão generalista de que toda esta distribuição ocorre de maneira igualitária independente do contexto social, político e econômico. É através de um mergulho nesta análise que podemos ver sentido e perceber as intenções e os porquês de algumas escolhas, ou esquecimentos, nas propostas curriculares.

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre as outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. (APPLE, 2008, p. 61).

Ao falarmos desta construção social, como formadora de uma realidade, temos que levar em consideração a vida como ela realmente se apresenta e quais são os significados sociais construídos que configuram um padrão de comportamento formalizado no senso comum, que dita o modo como as pessoas

vivem naquele determinado contexto. Quando relacionamos esta construção social com a cultura difundida e preservada pela escola, percebemos que não existe uma neutralidade neste processo. Em uma sociedade industrial a cultura preservada e distribuída pela escola vai servir a uma determinada classe social e não a outra. Enfim não se pode discutir a forma e o conteúdo do currículo proposto por uma escola sem levar em consideração as relações complexas entre cultura e economia.

[...] a relação entre qual conhecimento curricular assume um alto status em nossa sociedade e seus efeitos econômicos e culturais. [...] é difícil pensar os problemas passados e presentes da forma e do conteúdo sem tentar descobrir as complexas relações que ligam a reprodução cultural à economia. (APPLE, 2008, p. 64)

O que se ensina, quais são as funções deste conhecimento e porque eles foram escolhidos são questões que contribuem para o entendimento de como funciona a reprodução cultural e econômica nas relações de classe dentro de uma sociedade capitalista. A investigação sobre o que se ensina, ou seja, o conhecimento escolar, leva em consideração modelos distintos ou das realizações acadêmicas ou da socialização nas instituições de ensino.

Quando levamos em consideração apenas o modelo de desempenho acadêmico, a discussão sobre o currículo proposto não é problema, pois este é considerado neutro e tem a finalidade de construir um cabedal de conhecimento valioso. Esta construção tem como base as variáveis que determinam o fracasso ou sucesso da produção acadêmica. Na investigação relacionada ao modelo de socialização, o primeiro interesse é conhecer e explorar quais são as normas e os valores ensinados na escola, o que não se trata apenas de uma análise do conhecimento moral, mas sim entender como a escola transmite o conjunto de regras, valores e normas que a sociedade, na qual a instituição esta inserida admite como verdadeira.

Na verdade, não se trata de conceber como certo ou errado estes modelos. O desempenho acadêmico, marcado pelas preocupações técnicas de controle, não leva em consideração as conexões entre economia e conhecimento, e tem como principal preocupação a formação de um aluno dentro de um determinado padrão. O modelo de tradição da socialização ignora, em sua análise, parte do contexto político e econômico que contribuíram para os valores sociais presentes em uma sociedade.

Portanto, ambas as abordagens desconsideram as funções de forma e conteúdo do currículo. O importante é reconhecer a sua existência e, levar em consideração na análise dos currículos.

A escola tem importância como referência de socialização, ela é um agente significativo de reprodução cultural e econômica, já que todas as crianças passam por ela. Nesta perspectiva temos que discutir qual o papel que a escola tem na manutenção das condições sociais e como esta transmissão mantém a desigualdade. A Escola não só determina qual é o lugar do indivíduo na sociedade como o convence de que este lugar, seja qual for, é importante, portanto não deve ser modificado. Este movimento ocorre devido ao próprio processo de educação em uma escola de currículo formal, recriando, no ambiente escolar, as estruturas sociais hierárquicas a partir de posições neutras de seleção e instrução.

As escolhas feitas pela Escola elegem um capital cultural como correto e tentam adequar todos os alunos a este modelo. Este capital segue os mesmos mecanismos da economia, reforçando a distribuição desigual da divisão de classes, portanto há uma relação dialética entre o controle e distribuição culturais e a estratificação política e econômica. Na análise do currículo temos que levar em consideração estas situações por mais sutis que sejam para podermos questionar os critérios de validade e verdade.

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto conhecimento como as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado com filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. (APPLE, 2008, p. 68).

Há uma relação entre conhecimento que as escolas produzem ou escolhem produzir e as questões econômicas. As escolas geram pessoas e conhecimentos técnicos e estéticos. O sistema econômico produz empregos para poucos e modos de manutenção do lucro, ou seja, um modelo adequado para a maximização da produção e do lucro. Esta sociedade tolera o fracasso escolar de um determinado grupo de alunos, desde que estes sejam os pobres, pois não irá interferir na

economia. Por analogia podemos concluir que o conhecimento proposto por um currículo fragmentado é igual à realidade da economia, busca o lucro e é para um pequeno grupo.

A partir desta concepção, inferimos que a abordagem curricular centrada na divisão por disciplina, mostra que o conhecimento acadêmico é considerado uma mercadoria e só deverá ser comercializado em determinadas comunidades, além disso, existe a relação entre o financiamento e as disciplinas, ou seja, aquelas que têm maior interesse econômico recebem maiores recursos financeiros, portanto se tornam prioritárias. A educação incentiva os currículos que possam gerar lucro para a sociedade, ficando assim a serviço de um determinado grupo.

Outra divisão proposta por esta concepção é sobre a complexidade das atividades; quanto mais complexa ela é mais status propicia, e deve ser destinada a um pequeno grupo. A escola tem o papel de determinar quem serão os indivíduos privilegiados, contemplados por estas disciplinas, que por sua vez indicarão as funções que estes desempenharão na sociedade. Esta escolha é feita a partir de um currículo que privilegia um determinado grupo que já foi pré-selecionado pela economia.

Esse processo reprodução não é causado (no sentido forte do conceito) por um grupo de elite de administradores que sentavam ou agora sentam ao redor de mesas, elaborando maneiras de “trapacear” contra seus trabalhadores tanto no local de trabalho quanto na escola. [...] dadas as formas políticas e econômicas que agora estabelecem princípios sobre os quais muitas de nossas vidas diárias são organizadas, esse processo reprodutivo é uma necessidade “lógica” para a manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio cultural e econômico segue-se “naturalmente” (APPLE, 2008, p. 75).

A estratificação do conhecimento produzido pela sociedade, com contribuição da educação, se reforça, pois a sociedade, acredita mais nos processos que geram resultados que podem ser medidos, ou seja, os técnicos, deixando de lado os critérios éticos, pois são considerados subjetivos demais. A reprodução não é causada por práticas instaladas para esse fim, ela ocorre devido à organização social e econômica atual, ou seja, não é uma ação deliberada é sim uma consequência, portanto podemos determinar que não exista independência entre a economia e a educação. Nesta perspectiva crítica de análise de currículo

defendemos que ele não pode ser pensado separadamente da sociedade, pois espelha e é espelhado por ela, é um ato político, com intencionalidades.

Para conseguir fazer uma análise criteriosa sobre o currículo e propor mudanças nesta concepção capitalista de entender e desenhá-lo é necessário buscar, através do pensamento crítico, novas alternativas.

Nesta análise é fundamental considerar e entender alguns conceitos, para compreender o currículo proposto pelo pensamento crítico. A ideia de Esperança, marca a possibilidade de ultrapassar a denúncia, trabalhar nas brechas, a fim de construir uma nova sociedade. Outra categoria importante, considerada é a Transformação, com o propósito da mudança em uma perspectiva emancipadora e de autonomia do indivíduo. Esta transformação ocorre através do dinamismo e da dialogicidade; somente pela troca, pelo movimento e, principalmente, pelo diálogo é que ela ocorre. É necessário também que a educação abrace e ultrapasse “os muros da escola” e gere uma efetiva participação, que seja mais do que uma ação qualificada, mas, tenha intencionalidade definida, gerando assim a práxis. Portando defende que o homem, sujeito de sua história, a partir da educação transforme a sociedade. Esta concepção de homem crítico dentro do universo escolar é representada pelo professor, que tem que ser um intelectual transformador para que o currículo não seja entendido apenas pelo viés do neoliberalismo e possa ter um papel ativo para transformar a sociedade.

2.5 - Papel do Professor e Currículo

Considerando a realidade educacional, é fundamental entender o papel do professor neste processo, o qual vem perdendo poder e tem se transformado em um burocrata escolar, sofrendo com o processo de proletarização e com a falta de condições básicas de trabalho. A pedagogia está se reduzindo a implementação de uma metodologia e o magistério visto apenas como uma função técnica, afastando o professor do contexto da sala de aula. Em uma concepção crítica de uma pedagogia radical a escola é entendida como esfera de oposição e o professor um intelectual transformador.

Essa realidade, ou seja, a perda de espaço do professor como um intelectual transformador começa a ocorrer a partir da redefinição da natureza teórica das

ciências sociais na qual o pensamento crítico passou a ter dimensões técnicas. A década de 80, do século passado, auge da racionalidade técnica, foi marcada no campo da formação de professores, pelo treinamento com o propósito de especialização e refinamento metodológico. Esta padronização facilitou o controle sobre o que estava sendo ensinado e produzido intelectualmente, o gerenciamento e controle por parte dos gestores e desestimulou o trabalho intelectual crítico. A formação, inicial e continuada, dos trabalhadores em educação seguiu um modelo behaviorista, que tinha a intenção de formar um profissional obediente, não criativo e não crítico. Esta racionalidade treinava os professores para serem técnicos especializados e os gestores com consciência tecnocrata, contrário ao conceito de gestão democrática.

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. [...] treinamento de administradores escolares, diretores e superintendentes é estritamente técnico, voltado para produzir uma junção entre a teoria organizacional e os princípios de um “saudável” gerenciamento de negócios. (GIROUX, 1988, p.14 e 15)

Nesta perspectiva, mais uma vez o currículo é entendido como um rol de conteúdos e com a adoção de materiais curriculares padronizados baseados em rotinas, o que intensifica a ideia de que a educação é apenas a aplicação de um método para chegar ao resultado esperado. Esta pedagogia gerencial, como denomina Giroux (1988), ignora as especificidades culturais e as experiências de vida dos alunos. Sustenta também a proletarização do profissional da educação e conseqüentemente sua desqualificação. Neste contexto professor competente é aquele que cumpre metas estabelecidas, resolve problemas a partir da mensuração fria de dados, deslocado da realidade.

Contrapondo-se a esta forma de entender o trabalho do professor como um mero reprodutor de uma técnica, e da ideologia que separa executores de pensadores, defendemos a ideia do professor intelectual, ou seja, atores reflexivos do processo, conhecedores de que toda a atividade humana envolve uma forma de pensamento. Nesta perspectiva, a divisão do trabalho é criticada, já que esta prática dificulta a identificação do propósito educacional. Este profissional intelectual

possibilita o repensar e reformular as condições e tradições históricas que impedem sua ação reflexiva. Contribui também para entender os aspectos políticos e ideológicos das reformas educacionais, pois estas tendem a não considerar as características dos alunos e as singularidades da sala de aula.

[...] pois, se acreditarmos que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treinamento em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, então, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democrática. (GIROUX, 1988, p. 23).

A educação é entendida e defendida como um ato de natureza política e o professor como intelectual tem que se contrapor a tendência da sociedade moderna em produzir um exército de especialistas incultos. Giroux defende a concepção de intelectual a partir das ideias de Gramsci: “todos os homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais”. (GIROUX, 1988, p. 27).

Nesta perspectiva, trabalho intelectual está relacionado à consciência do profissional atuante na sociedade, o professor só é um intelectual quando sua ação reflexiva e sua prática contribuem para a alteração da sociedade. Portanto, propor um currículo pautado na concepção crítica é fundamental para o professor desempenhar seu papel de intelectual transformador.

Tendo em vista as reflexões desenvolvidas, cabe destacar ideias relevantes para entender o conceito e os significados de currículo. Dentre essas relevâncias situa-se a necessidade de entender que a educação ocorre na troca, ou seja, não existe professor se não houver aluno. Portanto partir do referencial do aluno, para iniciar o processo de ensino aprendizagem, é fundamental. Neste processo o educador deve aguçar a curiosidade e a criatividade do educando, tem que ser um formador com ética e estética. O pensamento freireano contrário à educação bancária reflete este destaque:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas

inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2007, p.47).

Nessa relação é necessário ler o mundo, ou seja, conhecer, reconhecer, conversar e questionar, para que a ação pedagógica seja dialógica e pautada no respeito mútuo. Dentro desta concepção a autoridade do professor se dá pela democracia, na firmeza da sua atuação, na sua disposição para a discussão, sempre pautado na reflexão de sua prática. Portanto o professor tem que ter autonomia e capacidade para a tomada de decisões em relação aos conteúdos que serão abordados, ou seja, o professor intelectual é capaz de contribuir, pelas suas escolhas e posicionamentos com a mudança da realidade posta.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata, o que corre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito de igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2007, p. 77)

Portanto, ao pensar em currículo temos que ter presente concepção de que a educação não é neutra, é pautada na tomada de decisões e que o professor deve reconhecer o seu papel político na sociedade e ter compromisso para que sua prática educativa seja baseada na afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico.

Reforçamos também a ideia de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e ocorre no coletivo através de uma ação reflexiva; é um ato de conhecimento, político, de compromisso ético e de experiência estética, tem um caráter emancipatório, baseado no compromisso com uma estética cheia de emoção e subjetividade. Nesta perspectiva, Currículo, é a incorporação de uma técnica que visa a emancipação, é vida e vivido, não é autoritário e prescrito, é dinâmico e não impositivo, mas sim proposto. Nesta concepção, o aluno é um sujeito crítico e responsável pela sua vida, é um ser histórico que vive em um determinado lugar em um dado momento. O professor, neste processo, é o sujeito sensível, que busca o saber não burocratizado, assume suas convicções e principalmente é o responsável por propor e propiciar o diálogo, pois a aprendizagem significativa só ocorre na troca, no pensar junto, no pensamento ressignificado pela reflexão.

Nesta concepção, portanto, a aprendizagem se efetiva com a participação, com o sentimento de pertencimento, ou seja, estar no lugar e agir concretamente para que ocorra a transformação, para isso é necessário o comprometimento com o grupo, agindo com criticidade, reconhecendo as contradições do lugar para poder encontrar o melhor caminho para a transformação.

Ainda com apoio em Freire ressaltamos que na aprendizagem a amorosidade seja colocada em prática, não o amor romântico, mas sim a abertura para o outro e para a realidade, o respeito às diferenças, uma escuta e um olhar sensível com uma postura ética e política. Todo este processo deve ter uma direção, um sentido, portanto não é neutro, é político, envolve alegria na descoberta de novos conhecimentos e esperança de construir um mundo com menos desigualdades. Educar é um grande desafio e está presente em todos os momentos de nossas vidas, pois somos seres inacabados, motivados na busca do inédito viável.

CAPÍTULO 3 – LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta desta pesquisa, desenvolvida em especial neste capítulo, é analisar como a legislação delibera e define o currículo para a disciplina de História no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo, identificando as concepções predominantes, seus significados e implicações para a prática educativa docente nessa área de conhecimento. Foram selecionados para este estudo os documentos que consideramos os veios da legislação condizente às Políticas Públicas para o componente curricular pertinente ao ensino de História; são eles: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), a Proposição de Expectativa de Aprendizagem de 2007 (OCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 (DCNs). As análises tem como lócus da pesquisa a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, onde atuamos profissionalmente desde o início dos anos noventa.

Em relação aos documentos, além do argumento já exposto, a escolha dos PCNs, publicado em 1997, se justifica pelo fato de se constituir em um dos primeiros documentos elaborados após o processo de redemocratização do país depois de décadas de Regime Militar. As OCs, último documento proposto pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME) para a disciplina de História, viabiliza a discussão sobre os objetivos do ensino deste componente e as metodologias indicadas para a implementação das expectativas de aprendizagem, tendo em vista qualificar a prática de ensino. Em relação às DCNs, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), aponta a direção a ser tomada pelas Unidades Educacionais na definição de uma proposta curricular. Neste caso, o documento não trata especificamente de História, mas apresenta posicionamentos sobre currículo de modo geral.

3.1 – Caminho Metodológico

Consideramos pertinente explicitar o caminho metodológico adotado para esta dissertação neste capítulo, pois é nele que iremos analisar os documentos, que consideramos os veios de legislação, para compreender qual a concepção de currículo está posta para o ensino de História na cidade de São Paulo. Entendemos

que a abordagem qualitativa e a análise documental são os procedimentos adequados para esta pesquisa.

3.1.1 - Abordagem qualitativa

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa entendemos que a abordagem qualitativa aplicada ao uso do procedimento de análise documental constitui-se no caminho metodológico mais adequado para realização das análises requeridas para desenvolvimento do tema em pauta “Políticas Públicas para o Ensino de História: Legislação e o Currículo na Cidade de São Paulo”.

A abordagem qualitativa apresenta-se relevante para estudos sobre Educação, em especial para tratar de questões que versam sobre políticas públicas nesta área. Um de seus principais predicados constitui-se em desvendar significados visíveis ou não de objetos de pesquisa que se identificam com o presente estudo. Em seu texto “A pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios”, Chizzotti (2003) explicita conceitualmente essas interpretações:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 221).

A área de abrangência da pesquisa qualitativa inclui essencialmente fenômenos pertinentes às Ciências Humanas e Sociais e abarca vários métodos de investigação, sendo amplamente utilizada por sua propriedade metodológica facilitadora da construção de conhecimentos acerca de objetos de investigação desta natureza.

Chizzotti (2006) contempla em suas análises os significados que historicamente caracterizaram a pesquisa qualitativa ao delimitar cinco marcos: o primeiro, situado no início do século XIX, amplamente influenciado pelo positivismo de caráter classificatório; o segundo que ocorre a partir da primeira metade do século XX, com o profissionalismo da pesquisa e uma grande preocupação em saber como vivem os seres humanos; o terceiro, após a Segunda Guerra Mundial até a década de 70 com o questionamento do Positivismo e do modelo único para a

pesquisa; o quarto, entre as décadas de 70 e 80, do século XX, que marca principalmente a crítica às certezas e o surgimento de novos paradigmas com uma preocupação de unir as ciências humanas e sociais; e finalmente o quinto marco localizado no final da década de 90, do século XX, influenciado principalmente pelo Neoliberalismo e a preocupação das pesquisas com a realidade social.

Localizada nessa dimensão mais recente, a pesquisa qualitativa se apresenta como alternativa metodologicamente favorável à expansão da construção de conhecimentos relativos a temas pertinentes à área das Ciências Humanas, nos quais se inclui o presente estudo, de modo a expressar os compromissos sociais da pesquisa, garantindo a requerida objetividade da produção científica.

[...] Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2006 p. 232)

A opção metodológica desta pesquisa se respalda na importância de se observar que a análise dos dados e sua interpretação devem se preocupar com o contexto e não apenas com aspectos quantitativos. Estas características se justificam, já que os documentos analisados foram escritos em momentos históricos distintos, ou seja, os PCNs surgem no final da década de 90 do século XX, as OCs, tem sua formulação datada do final da primeira década do Século XXI e as Diretrizes Curriculares Nacionais da segunda década deste mesmo século. Esta análise é fundamental já que os documentos citados são, até o presente momento, os veios que definem o currículo para a disciplina de História na Cidade de São Paulo. A escolha pela abordagem qualitativa se reafirma por sua conotação conceitual e por constituir-se, segundo Abramowicz (1996), como um modelo dialético de análise que identifica as várias facetas de um objeto de pesquisa, com a preocupação em capturar diferentes perspectivas e compreender os fenômenos na sua concretude.

A pesquisa qualitativa na área educacional privilegia a imprevisibilidade e foge da moldura tecnicista. Porém não podemos desprezar por completo a análise dos números, pois estes reforçam e ou complementam os argumentos explicativos.

Portanto, é necessário reconhecer as especificidades das diferentes abordagens investigativas e as suas contribuições.

Acreditamos ser falsa essa divisão já que não encontra fundamento nas raízes epistemológicas que originam as duas posições. Não podemos entender duas abordagens estanques contrapondo quantidade e qualidade [...] (ABRAMOWICZ, 1996, p. 58).

A presente pesquisa busca de forma direta as fontes de dados, já que se propõe, conforme mencionado anteriormente, analisar os documentos considerados como veios da legislação, o que se configura em mais um indicador para a utilização da pesquisa qualitativa. Além desta característica LUDKE & ANDRE (1986) ressaltam como contribuição desta abordagem o fato de propiciar a descrição dos dados, a preocupação com o processo e o significado que os pesquisadores dão aos dados obtidos, atributos igualmente preponderantes para a nossa escolha.

Os fenômenos da educação devem ser compreendidos a partir da contextualização histórica. Assim, cabe destacar a importância de se entender o este processo na sua amplitude e complexidade, não apenas descrevê-lo, como afirma MINAYO (2002):

[...] o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 2002, p. 25).

Os argumentos expostos reforçam a justificativa da escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa, de modo a sustentar metodologicamente as análises dos documentos que versam sobre a educação, e se remetem a um contexto social, político e econômico diferenciado. Além disso, não podemos deixar de considerar que esta abordagem contesta a neutralidade científica do discurso positivista ao admitir também que o pesquisador está inserido no contexto de pesquisa, ou seja, faz parte, vive, não apenas observa.

3.1.2 - Análise Documental.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa: analisar a concepção de currículo proposta na legislação para o ensino de História e discutir o significado das Políticas

Públicas nessa especificidade, coloca-se a opção pela utilização do procedimento de Análise Documental, considerado o mais indicado para este fim.

A análise documental, ou pesquisa documental, é a forma de identificar informações, como afirma Helder 2006 “[...] vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Um dos pré-requisitos deste procedimento metodológico é a escolha de quais documentos serão utilizados. No caso desta pesquisa, a decisão recaiu sobre os três textos documentais, já mencionados, considerados pela sua relevância na orientação das Políticas Públicas para Educação no Brasil.

A justificativa em adotar este procedimento é entender como o termo documento se caracteriza. Diferentemente da visão positivista, de uma declaração escrita que expressa a verdade, os documentos serão concebidos como expressão da visão oficial, já que os três documentos, que serão analisados, foram elaborados por órgãos governamentais, os PCNs e DCNs, pelo Ministério da Educação (MEC) e as Ocs, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)

A análise documental, segundo Cellard (2008), é um processo de observação que tem como objetivo verificar a maturação e a evolução de grupos e conceitos, o que é importante para este estudo, já que os documentos selecionados foram elaborados em períodos diferentes, ou seja, os PCNs em 1997, as OCs em 2008 e as DCNs em 2013.

Nesta pesquisa utilizaremos o conceito de documento a partir da abordagem da Escola de Analles²², quando documento deixou de ter apenas uma conotação jurídica e passou a representar qualquer vestígio do passado. Mesmo utilizando documentos oficiais, não os consideramos como prova ou expressão da verdade. Teremos, sim, a preocupação de fazer a análise a partir do contexto.

Segundo Cellard (2008), temos, em um trabalho de análise documental, que nos preocupar com cinco dimensões: o contexto, como já citado, analisando quando e por quem foi constituído observando a conjuntura; o autor que, no caso,

²² Movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, que questionava sobre a historiografia baseada em instituições e nas elites, a qual dá muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura.

representa uma visão oficial; a autenticidade e a confiabilidade do texto, ou seja, preocupação com a qualidade da informação; a natureza do texto, o suporte textual, pois dependendo das vinculações apresenta termos e citações que devem ser analisadas considerando o universo; conceitos chave, a fim de delimitar adequadamente o sentido das palavras, dos termos.

Outro fator que nos fez optar pela análise documental, é o fato de que os documentos, segundo MAY (2004), “[...] nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem [...]”. Esta pesquisa busca identificar a concepção sobre currículo contida nas Políticas Públicas, expressa nos documentos balizadores, o que corrobora a escolha desta modalidade metodológica.

Alem do exposto, tendo em vista que o senso comum ainda é povoado por uma visão positivista do significado de documento, concebido, por vezes, como forma intocável de representação da realidade, é necessário acrescentar que:

Embora vivamos aparentemente na era do pós-positivismo, não são poucos os lugares onde essa compreensão parece ter passado ao largo as práticas concretas da pesquisa social. As influências gêmeas dos metodologistas positivistas e das teorias abstratas sobre a pesquisa social podem levar a rejeitar os documentos como “impressionistas” ou a considerar a utilização de qualquer tipo de dados como mais do que empirismo grosseiro. (MAY, 2004, pg. 212)

É necessário observar também o contexto da elaboração dos documentos, pois como afirma MAY (2004), pois os mesmos “[...] são vistos como meio através dos quais se expressa o poder social. Eles são abordados em termos de contexto cultural no qual são redigidos [...]”, o que torna necessária a análise da realidade. As leis chegam às unidades educacionais e entram em contato com uma realidade, uma estrutura produzida pelos autores, “[...] assim como os textos organizam, eles também são organizados pelas atividades locais [...]” MAY 2004, p. 215.

A análise documental, proposta para esta pesquisa, está atenta às críticas em relação a utilização deste tipo de procedimento. Por isso escolhemos documentos relevantes para o nosso tema, sendo as fontes confiáveis. A leitura e as interpretações são realizadas com criticidade, considerando o processo de elaboração e o contexto social, político e econômico no qual se inserem.

Portanto, não entendemos nesta pesquisa, o documento como um retrato fiel da realidade, nem a expressão da verdade, pois: “Utilizar documentos sem a consideração devida do processo e do contexto social de sua construção, é reduzir este tipo de pesquisa a um simples retrato”, MAY (2004, p. 217) o que não é nosso propósito.

Em síntese, considerando os documentos oficiais, publicados e sua finalidade de expressar ideias e conceitos sobre educação e currículo reafirmamos a opção por utilizar nesta pesquisa a abordagem qualitativa e a análise documental.

3.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contem a definição de currículo para a área de História no Ensino Fundamental II, além de considerar a escola como responsável pela educação continuada e pela formação da cidadania. O documento reconhece também que a cultura escolar deve ser respeitada o que reforça o papel da escola como instância responsável por entender e difundir a diversidade presente na sociedade.

Se a escola interagir com os alunos, os pais, enfim, com todos os envolvidos na vida escolar dos alunos, haverá a possibilidade de se construir projetos que visam à melhor e mais completa formação de cada aluno. O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social. (BRASIL, 1997, p. 06).

O documento tem como objetivo melhorar a qualidade da educação no país; considera que a aquisição do conhecimento, não deve ser entendida apenas como acúmulo de informação, mas como elemento de fundamental importância para o exercício da cidadania e garantia de direitos.

O protagonismo do professor no processo de ensino aprendizagem é defendido como requisito essencial para que os alunos tenham acesso a pluralidade cultural, ao conhecimento e exercitem a cidadania posicionando-se contra todo tipo de discriminação.

Os PCNs contemplam a concepção de currículo como programas de conteúdos de cada disciplina, na sua dimensão de flexibilidade ao ser concretizado

pelo professor. Neste sentido o currículo não é considerado como conteúdo mínimo, mas sim um conjunto de conhecimentos obrigatórios tendo em vista a realidade na qual se ocorre o processo de ensino aprendizagem.

3.2.1 - Contexto Histórico

Em relação ao componente de História os PCNs apresentam uma explanação de caráter histórico por meio de descritores que demonstram como o currículo foi estruturado ao longo do tempo em relação a esta especificidade.

No documento consta que o ensino de História no Período Colonial Brasileiro tem início com a História Sagrada, incluindo a concepção sobre a hierarquização das raças que compõem a sociedade brasileira. Durante o Período Republicano as ideias positivistas e o reforço da nacionalidade expressam a tônica do currículo de História. Somente na segunda metade do século XX registra-se alteração nas propostas curriculares.

Na década de 60, ocorre uma ampliação do entendimento sobre o currículo, que se caracteriza por uma postura mais crítica enfatizando a necessidade da formação do cidadão. Este processo foi barrado pelos governos militares, que assumiram o controle do país a partir de 1964.

Esse novo cenário caracterizou-se pela predominância do pensamento difundido pelos governos militares o que resultou no esvaziamento do ensino de História numa perspectiva crítica, conforme especifica o trecho abaixo,

A ênfase no estudo de noções gerais das Ciências Humanas levou ao esvaziamento da dimensão histórica no ensino. Conceitos como o de trabalho e de sociedade foram tratados como categorias abstratas e universalizantes, perdendo suas dimensões temporais e espaciais. (BRASIL, 1997, p 26).

A partir do final do século XX a concepção do Ensino de História diferenciou-se passando a valorizar a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, pautada na ideia de que o aluno deve refletir sobre a realidade que o cerca.

Ao longo da história da educação brasileira, também os currículos escolares apontavam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a

construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. Isto é, caberia a História desenvolver no aluno a sua identidade com a “pátria”, com o mundo “civilizado” ou com o “país do trabalho e do desenvolvimento”. (BRASIL, 1997, p. 34)

Portanto, neste contexto as escolhas pedagógicas é necessário perceber esta tradição do ensino de História, mas não devemos esquecer que a concepção de identidade e qual a sua importância na sociedade se alterou ao longo do tempo.

3.2.2 - Ensino de História

O documento defende a ideia de que a escola e os professores cuidem da aproximação entre o saber historiográfico e o histórico escolar. O currículo é definido a partir do processo de escolhas e esquecimentos propositais ou não. Nesta concepção entende-se que as formas de estudar o passado são plurais. A intensificação do diálogo com as outras áreas do conhecimento em especial as ciências humanas também é ressaltado nesta publicação.

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionado à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do “nós”, por sua vez, está ligada a o desejo de reconhecimento de semelhança entre o “eu” e “outros”, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço. (BRASIL, 1997, p. 36)

Os conteúdos selecionados e a prática de diálogos devem propiciar ao educando a aquisição de noções referentes as diferenças, semelhanças, além da percepção da dinâmica de processos de permanência e transformações. Dessa forma pretende-se que sejam preservadas as condições de reconhecer as pluralidades existentes na sociedade e respeitá-las, o que exige a clareza dos objetivos propostos.

O saber histórico na formação escolar é entendido pelos PCNs como um conhecimento reelaborado a partir de análises respaldadas na consideração de aspectos que devem ser priorizados como fontes diversificadas, além de partir dos

conhecimentos que os alunos trazem e da sua realidade entendida como referência máxima do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, podemos inferir que os PCNs expressam a importância de se discutir conceitos pertinentes ao estudo de História, principalmente o de tempo²³. Admitindo que não é possível incluir nesse processo todos os fatos históricos, por isso a importância das escolhas e análise dos esquecimentos, pois como “o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido”, (BRASIL, 1997, p. 47) é fundamental entender o processo de seleção dos conteúdos, já que esta “tem sido variada, sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada mas permanentemente rearticulada de acordo com os temas relevantes a cada momento histórico” (BRASIL, 1997, p. 45).

3.2.3 – Objetivos Gerais e Conteúdos para o Ensino de História

Como objetivos gerais os PCNs indicam a necessidade inicial de se conhecer a realidade na qual o aluno está inserido e relacioná-la com as outras existentes ao longo da História, valorizando as culturas diferentes e a cidadania. Com este conhecimento o educando será capaz de identificar as relações sociais, questionar os problemas e principalmente propor soluções.

Neste contexto é fundamental que o aluno esteja alfabetizado de modo a ser capaz de ler e produzir textos e perceber, numa perspectiva crítica, que a História é composta por todos os indivíduos, não apenas por uma minoria privilegiada.

Ao especificar os objetivos os PCNs determinam os critérios que devem ser considerados para a seleção dos conteúdos. Cabe ao professor possibilitar a percepção dos problemas atuais e das relações que estes têm com a História da Humanidade, ou seja, explicitar que a compreensão de fatos que caracterizam determinadas situações da realidade contemporânea parte do questionamento do passado.

²³ [...] tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais (BRASIL, p. 39, 1997)

Outro aspecto importante é que os conteúdos possibilitem desenvolver habilidades como: relacionar, coletar, selecionar, observar, perceber, reconhecer e identificar, aspectos estes ligados a concepção de tempo e espaço.

O conteúdo a ser abordado pelo professor deve ter a intenção de desenvolver a formação intelectual e cultural do aluno e que este produza conhecimento sobre a sociedade na qual está inserido além de compreender que esta se constitui pela união das várias histórias individuais.

O documento orienta também que sejam adotados os eixos temáticos como critério de organização dos conteúdos. Ao considerar os elementos indicados o professor passa a ter condições de problematizar a realidade e o aluno possibilidade de construir relações entre a economia e a política e entre o passado e o presente.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 1997, p. 46)

Os eixos temáticos propiciam privilegiar as questões clássicas do estudo de História. Os temas escolhidos devem ser os mais caros a atualidade, ao dar conta da cultura, das inter-relações e das lutas sociais. Além disso, devem estar articuladas com as relações de trabalho, diferenças culturais, interações homem sociedade e seus hábitos de higiene, além do corpo e sexualidade, temas ligados a opção pela análise do cotidiano, incorporando ao estudo atitudes que revelam características culturais de determinados grupos, prática que contribui para a percepção de que todos são sujeitos históricos.

Neste contexto o professor assume o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem, sendo necessário, de sua parte, uma postura reflexiva sobre sua prática.

Está é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História

do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno. (BRASIL, 1997, p. 47).

3.2.4 – Orientações e Métodos Didáticos

O professor é o responsável por situações didáticas que possibilitem estabelecer relações entre o passado e o presente, e a articulação entre o particular e o geral. Estas situações, segundo os PCNs, devem partir do conhecimento prévio do aluno e que a intervenção didática do docente consiga levantar hipóteses, conhecer vários portadores textuais e fontes de informação.

Também é desejável que as ações do professor potencializem a capacidade dos alunos de solucionar problemas, reconhecerem medidas temporais e desenvolverem a capacidade de entender pontos de vista que se diferenciam, considerando a diversidade interpretativa existente. Neste processo, o professor deve deixar claro seu objetivo, assim como utilizar em suas aulas imagens e textos variados e estimular a argumentação dos alunos.

Os Parâmetros concebem também que os materiais didáticos têm a função de mediar à comunicação entre o conteúdo programático e o aluno. Todos os recursos que o professor utiliza em sala de aula seria interessante estar relacionado aos seus objetivos e as condições específicas da área de atuação.

O Material didático não pode ser utilizado como uma forma de reprodução , mas deve servir para facilitar a ação pedagógica. Neste processo, mais uma vez, os PCNs atribuem ao professor o protagonismo da prática educativa.

Faz parte do trabalho docente saber o que pretende ensinar, diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema estudado, definir suas intenções de ensino, escolher a atividade pedagógica adequada e o material didático pertinente para cada situação, avaliar as repercussões de suas intenções e quais as dificuldades na aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 79).

Esse posicionamento exige que o professor esteja atualizado, e seja capaz de propor interlocuções que facilitem a troca, pois é neste tipo de relação que ocorre a aprendizagem.

A autonomia do professor no processo de escolha do material didático é defendida, porém é importante que este varie e diversifique os recursos que irá

utilizar, principalmente valorizando o trabalho com conceitos²⁴, com documentos históricos, visitas a outros espaços educacionais existentes na cidade, além da prática do estudo do meio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua parte dedicada ao ensino e a aprendizagem de História orienta que o professor é o responsável por propor intervenções pedagógicas que tenha como base o conhecimento prévio dos alunos, para isso é necessário ter diagnosticado os saberes dos educandos. As atividades pedagógicas devem possibilitar que o aluno adquira a habilidade de questionar, confrontar, conhecer e entender para que desenvolva a competência de refletir. Deve-se destacar que a tônica deste documento da década de 90 era desenvolver habilidades e competências, em dimensão não reduzida ao sentido tecnicista.

Em relação aos objetivos espera-se que aos alunos do ensino fundamental, na área de História, sejam autônomos para utilizar as diversas fontes históricas, realizando escolhas criando novos conhecimentos. Os conteúdos abordados devem interligar a História do Brasil com a História do Mundo, preservando o sentido de contextualização em diferentes dimensões sócio culturais.

Ao propor uma relação de conteúdos, como prevê o documento, corre-se o risco de que a mesma seja entendida como roteiro para a transmissão de conhecimentos sobre os fatos. Por isso que os PCNs enfatizam, mais uma vez, o papel do professor como o grande responsável pelo processo pedagógico. Desta forma, depositam-se todas as responsabilidades da aprendizagem na capacidade do professor ao qual é concedida a liberdade para tomada de decisões. Mais uma vez constata-se que o protagonismo do professor é entendido como necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Metodologicamente a expectativa é de que o professor trabalhe considerando as relações entre sociedade e natureza, diferenças e semelhanças do trabalho (escravidão, divisão de atividades pelo sexo, produção industrial etc.) ao longo da História, bem como as alterações sociais e econômicas provocadas por ele, as lutas pelo poder e todas as suas consequências, como guerras, expansões territoriais,

²⁴ Dentro desta proposta o conceito mais relevante para ser trabalhado em História é o de tempo definindo suas concepções, dimensões e formas de utilização.

dominação, criação de novas formas de governo, conflitos nacionais e internacionais, entre outros fatos. Neste processo, também é necessário que seja utilizado um procedimento avaliativo que consiga detectar dificuldades e avanços dos alunos.

A explicitação das principais ideias contidas nos PCNs enfatiza a perspectiva de realização do trabalho docente tendo como principal referência o sentido de sociedade plural e a importância da qualidade da educação, Permite também entender que currículo é um programa de conteúdos de cada disciplina tendo o professor como o protagonista da sua implementação, na linha de uma concepção liberal de currículo.

Mesmo considerando que as escolhas dos conteúdos devam ser pautadas na relevância para o aluno e que partam da realidade deles, o documento propõe que a preocupação esteja focada na formação intelectual e determina também, a utilização de materiais didáticos como facilitadores.

[...] diante da realidade brasileira que, muitas vezes, os livros ou manuais didáticos são os únicos materiais de leitura e de acesso de grande parte da população às informações históricas. Cumprem uma função social importante na difusão do saber letrado, da cultura e da História do Brasil e dos povos. (BRASIL, 1997, p. 81)

Portanto, estas concepções afastam a compreensão de currículo numa perspectiva crítica, ou seja, integrando o sentido polissêmico, participativo, de construção do diálogo e desconstrução de fronteiras favorecedoras de estigmatizações. Ao focar a construção do currículo no professor, tira do aluno a possibilidade de ser um agente ativo nesse processo, em parceria com o educador concebido essencialmente como um burocrata escolar, mero implementador de uma metodologia. Esta postura demonstra uma visão de proletarização do profissional da educação, por parte do documento, característico de uma concepção neoliberal de educação que a entende como uma mercadoria.

O professor é importante no processo de ensino e na definição do currículo, é o responsável pelas escolhas realizadas a partir da análise da realidade, porém entendemos que é fundamental neste processo o diálogo, a troca. Não é aceitável colocar em apenas um lado toda a responsabilidade como fundamenta FREIRE, 1996:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhece, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice – versa e foi aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Não temo dizer que inexiste validade no ensino que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2007, p. 24).

3.3 – Orientações Curriculares - Proposição de Expectativa de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História (OCs)

O documento Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II – História, editado pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, foi publicado em 2007. A produção coube às Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação (nome atual Diretoria Regional de Educação), Grupo de Referência de História (Professores da Rede que fizeram parte do programa Grupo Referência) e a participação de assessoras da área de História.

O documento é composto de cinco partes. Na primeira apresenta o programa, seguida da discussão dos fundamentos legais e a articulação entre as áreas do conhecimento; na terceira parte, trabalha a finalidade do ensino de História; na quarta, expõe as expectativas de aprendizagem de História para o Ensino Fundamental e na quinta e última parte, explicita as orientações metodológicas para a implementação das expectativas de aprendizagem.

3.3.1 - Contexto de implementação.

O documento *“Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II História”*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo faz parte de um conjunto de propostas para reformular a educação na cidade de São Paulo.

A expectativa do governo municipal de São Paulo era promover, a partir de 2008, uma reorientação do currículo, como informou o então secretário Municipal de Educação Alexandre Alves Schneider em uma carta dirigida aos educadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMSP) publicada em texto introdutório das Orientações. O documento *“Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo”*, produzido pela Equipe da Diretoria de Orientação Pedagógica – Gabinete (DOT G) da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME), Diretoria de Orientação Pedagógica (DOT P) também subordinada à secretaria, com assessoria da Fundação Padre Anchieta apresenta os objetivos deste programa e demais componentes pertinentes a sua natureza.

O documento *“Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo”* foi publicado em 2008 e traz alguns conceitos que serviram de fio condutor para a proposta de reorientação do currículo, que é entendida como percurso. Integra memórias e registros como elementos importantes para enfrentar os desafios de uma educação de qualidade. Nesta perspectiva se propõe fazer um histórico das práticas educacionais da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (RMSP) e contribuir para o processo de formação contextualizada das práticas desenvolvidas, considerando que a gestão pedagógica é a melhor forma de garantir uma educação de qualidade.

O referido documento entende que a escola é concebida como um espaço privilegiado de formação profissional cujos investimentos devem focar na formação do Coordenador Pedagógico, entendido como o gestor do currículo. Cabe a este a responsabilidade pela capacitação dos grupos de professores nos horários coletivos de formação, conhecidos na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMSP) como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Estes horários integram a jornada dos professores que tem por opção vivenciarem essa prática.

A proposta curricular, presente no documento *Educação, Fazer e Aprender na Cidade* defende que é o aluno o construtor do conhecimento indispensável para cada estágio, ciclo ou etapa de aprendizagem. A responsabilidade do professor é de criar condições e contribuir com a gestão da sala de aula, que inclui: a escolha adequada de recursos; formas de acompanhamento da aprendizagem; avaliação e reorientação do processo educativo, favorecendo assim a aprendizagem

significativa. Para que este processo ocorra é necessário não só uma sólida formação inicial dos professores, mas, principalmente a formação continuada, além da produção de materiais que contribuam para o desempenho docente.

Partindo destes princípios, entende-se que a formação continuada do docente ocorre dentro do seu horário de trabalho e que o Coordenador Pedagógico é o responsável por organizar e conduzir este processo como apontado anteriormente. Além desta formação, é necessário que seja garantida a gestão de sala de aula por meio de materiais que subsidiem o trabalho do professor. Portanto esse direcionamento defende a elaboração de novos materiais para rede e a implementação dos já existentes. Com este argumento a SME justifica a elaboração das *Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem (OCs)*.

Constata-se também que o documento, *Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo*, traça um cronograma para a implementação das Orientações Curriculares e explicita sua proposição embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs –os quais orientam que cada município brasileiro tenha o seu parâmetro curricular próprio, além de delimitar os objetivos que devem ser respeitados nessa implementação:

Contribuir para a reflexão e discussão sobre o que as crianças, jovens e adultos da cidade de São Paulo precisam aprender, a cada estágio de aprendizagem na Educação Infantil, ano do ciclo no Ensino Fundamental, etapa de aprendizagem na EJA, com a finalidade de garantir oportunidades para que todos os educandos possam apropriar-se de bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmos e desenvolver-se como cidadãos conscientes. Subsidiar as unidades educacionais no processo de seleção e organização de experiências e conteúdos de ensino mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos estágios na EI, dos anos do ciclo no EF, das etapas de EJA (SÃO PAULO-2008 p. 37)

Também consta dos PCNs a especificação dos princípios e pressupostos das Orientações Curriculares como concepções norteadoras do processo educacional numa perspectiva pluridimensional como se verifica no trecho a seguir:

Educar e cuidar como dimensões indissociáveis de toda ação educacional; Relevância social e cultural dos conteúdos selecionados; Relevância dos conteúdos e expectativas de aprendizagens para a formação intelectual do educando; A diversidade como princípio para formação dos valores democráticos;

Acessibilidade e adequação aos interesses, possibilidades e necessidades da faixa Etária Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares; O desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade de todas as áreas e do trabalho com as linguagens; A perspectiva de uso de recursos didáticos e tecnologias disponíveis; A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; O papel do professor como mediador e como aquele que promove aproximações sucessivas com os conhecimentos. (SÃO PAULO – 2008 p. 39)

O documento em questão também indica outras ações e programas desenvolvidos pela RMSP com o intuito de promover a reorientação curricular na cidade de São Paulo: Programa Rede em Rede de formação continuada na Educação Infantil; Programa Ler e Escrever e suas ações: TOF (Toda Força ao Ensino Fundamental), PIC (Programa Intensivo no Ciclo I), SAP (Sala de Apoio Pedagógico); Programa Ensino e Aprendizagem de Matemática; Reorganização da EJA; Atendimento Especial as Crianças com Necessidades Especiais e Tecnologia da Informação e Comunicação. Adicionalmente são informados os resultados da Prova São Paulo (Programa de Avaliação em larga escala para aferir resultados em Português e Matemática) relativos a cada uma das ações, considerando o objetivo de promover a reorientação curricular nas várias modalidades presentes na rede educacional da Cidade de São Paulo.

O documento, *Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo*, a partir do texto “A Educação pode mudar... e eu com isso?” de Militão (2008), enfatiza a ideia de democratização na educação como um valor da sociedade considerando os aspectos sociopolíticos e culturais em articulação à perspectiva de mudança. O referido texto, parte integrante do documento, tem por objetivo disparar a discussão sobre a necessidade da reorganização curricular proposta para a cidade de São Paulo.

Quanto à democratização do acesso admite-se que a premissa “nenhuma criança fora da escola”, segundo o texto de Militão 2008, foi alcançada na cidade de São Paulo, permanecendo o desafio de resolver o problema da demanda passiva para a Educação de Jovens e Adultos. Defende-se que a educação, como processo democrático, deve contemplar tanto o acesso como a permanência. Neste sentido o processo educativo deve ser contínuo desde a Educação Infantil não bastando

apenas oferecer a vaga, mas é necessário garantir o prosseguimento do vínculo escolar.

A democratização da permanência foi entendido como um processo sem barreiras do educando, desde o momento de sua entrada no sistema educacional até a saída ao final do percurso, requisito para o grau em que esteja. (MILITÃO, 2008, p. 157)

A concepção de gestão democrática, só será conseguida segundo Militão (2008) com a criação de mecanismos de controle do poder dos executivos principais das redes escolares, ou seja, os diretores, dirigentes regionais e secretários de educação. Este processo de controle será exercido com o fortalecimento dos Conselhos de Escola. Defende-se também que o professor assuma seu protagonismo no trabalho educativo, e seja competente,

A nós, educadores, é pedido que conheçamos nosso campo de trabalho, o educacional, para que possamos atender o multiculturalismo, às diferenças sociais e culturais, aos diferentes pontos de partida de nossas crianças e jovens, de forma a podermos ajudá-los a atingir pontos de chegada socialmente aceitos e pretendidos. (MILITÃO, 2008, p. 158).

Pretende-se, portanto que o professor saiba trabalhar coletivamente, seja responsável pelos seus educandos, tenha uma visão global da realidade da sua escola, seja flexível, domine conhecimentos sobre o trabalho com projetos e supere as ações meramente burocráticas do processo de ensinagem.

Essa proposta concebe que as mudanças educacionais só ocorrem quando os sujeitos envolvidos se empenham para melhorar as condições de ensino e neste processo o destaque é o professor que tem que se sentir protagonista deste trabalho. Destaca-se também que a educação envolva ações coletivas, pois educar é um processo compartilhado. O objetivo é superar o EU e construir o NÓS ÉTICO, entendido como o comprometimento de cada pessoa com o trabalho coletivo. Em decorrência, o Projeto Pedagógico (o documento não utiliza a expressão “Político”) de cada Unidade Educacional deve ser um trabalho coletivo, que leve em consideração as especificidades de cada Unidade Escolar.

Um projeto pedagógico em uma unidade escolar apresenta uma dimensão crucial, que é o processo de sua elaboração: sem uma participação efetiva de todos os envolvidos, pode estar fadado ao insucesso. A outra dimensão é o produto final, que sintetiza as intenções dos trabalhadores em educação da unidade escolar: o

plano global da escola, documento que deve ser o marco orientador das ações e das avaliações. (MILITÃO, 2008, p. 160).

O documento *Educação Fazer e Aprender salienta* que estamos tratando de uma rede de ensino e que, para o sucesso do programa de reorganização curricular é necessário além das ações do órgão central, no caso a SME, que haja um trabalho regional competente e que todas as unidades escolares sejam inseridas no processo. O protagonismo pedagógico é imprescindível em todas as instâncias desta rede. É igualmente salientada a importância do comprometimento do educador, que deve se considerar parte do processo e implicado em atender as crianças, os jovens e os adultos, respondendo assim as novas demandas da educação.

Ressalta-se ainda, a necessidade de um consultor, profissional com liberdade para identificar problemas e propor soluções e um programa efetivo de formação continuada dos profissionais da rede com a preocupação de contemplar os conhecimentos e as demandas institucionalizadas com capacidade de estimular a formação de novas lideranças.

O documento *Educação Fazer e Aprender*, baseado no texto de Militão (2008), é finalizado reforçando a necessidade de continuar garantindo o acesso de todos à educação, melhoria da permanência e da democratização da gestão escolar nos seus diversos níveis, além de garantir que o professor seja protagonista de sua ação pedagógica. Essas ações exigem a concretização do pertencimento a uma rede e da formação continuada que deve ser realizada em serviço com assessoria de um consultor autônomo na busca de soluções para os problemas encontrados.

Tendo como pressupostos as concepções, diretrizes, objetivos e princípios é que são realizadas as análises do conteúdo do documento Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ensino Fundamental II – História (OCs). Considerando que o objetivo das OCs é de subsidiar o trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais, há necessidade que se compreenda seus componentes estruturais, explicitados a seguir.

3.3.2 - Componentes estruturais

O Documento, Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ensino Fundamental II – História (OCs) é proposto, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME) devido, entre outros motivos, à necessidade apontada pelos educadores da RMSP e tem como principais objetivos subsidiar a seleção de conteúdos, organização e aprimoramento dos Projetos Pedagógicos das escolas, permitir a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender. As Orientações se caracterizam também pela possibilidade de contribuir para a elaboração de um projeto curricular com foco na formação da cidadania e aprofundamento do debate sobre a educação no século XXI.

As OCs consideram importante a discussão sobre a trajetória da escola da RMSP, tendo em vista que ainda temos em várias unidades educacionais a ideia da escola apenas como transmissora de conhecimentos produzidos pela sociedade para as novas gerações. Nesta concepção os alunos são avaliados de acordo com os conhecimentos adquiridos e reprovados caso não haja retenção dos conteúdos. Portanto, o documento considera importante, que a partir da percepção desta realidade, se amplie a discussão para que seja revertida à concepção de educação em história como o acúmulo de informações.

3.3.3 - Apresentação do Programa (Parte 1)

No final do século XX tem início uma nova forma de organização das etapas da educação através dos ciclos, o que altera os conceitos de reprovação e avaliação e a organização dos tempos e espaços na escola. Segundo o documento esta organização apresenta pontos polêmicos. O documento defende que a nova proposta não pode representar um retrocesso, no sentido de defender reprovações em massa, mas também não se deve admitir o avanço no ciclo sem aprendizagem, entendido como o principal problema desta organização em ciclos.

Esse cenário revela que para superar os dilemas apontados faz-se necessário: a construção de uma nova escola, com espaços educativos democráticos, tempos apropriados para que as aprendizagens ocorram, construção e divulgação de conhecimentos e principalmente que a educação contribua para a

transformação das condições de vida em que o estudante está inserido, conforme afirma a OCs:

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam. Esse é o principal motivo desta proposta. (SÃO PAULO, 2007, p. 10).

Os desafios existentes demandam a construção de projetos pedagógicos que promovam a participação, currículos atualizados com objetivos claros, disponibilidade de infraestrutura e condições de trabalho adequadas. Tornam-se imprescindíveis professores motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, estudantes interessados em aprender, boa relação entre professores e alunos, interação entre família e escola, enfim a potencialização máxima de todos os recursos existentes.

Para a construção desta nova escola, as OCs propõem também que haja uma articulação com os outros Programas e Projetos promovidos pela prefeitura, como “Toda Força ao 1º Ano” (TOF), Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II. Esta articulação tem como objetivos enriquecer o currículo, desenvolver o Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais, ampliar o conhecimento dos alunos, favorecer sua socialização e o exercício da cidadania, do civismo e da ética. A Prova São Paulo, avaliação externa em larga escala, também deve ser levada em consideração, já que foi criada para avaliar os projetos.

Esses programas e projetos visam, por meio de diferentes estratégias, a oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, o *Programa de orientação curricular do ensino fundamental* apoia-se nos projetos em desenvolvimento e propõe-se a trazer contribuições para seu avanço (SÃO PAULO, 2007, p. 14)

Outro requisito para que essa mudança ocorra é a articulação necessária, proposta pelas OCs, com o Projeto Pedagógico da Escola. Este tem que ser construído considerando a trajetória histórica da Unidade Escolar e os dados de realidade da comunidade em que ela está inserida, com uma avaliação constante. Neste sentido o Projeto Pedagógico deve orientar o trabalho das unidades escolares, porém como se trata de uma Rede, devem-se garantir os pontos de

convergências entre o Projeto Pedagógico e os programas oficiais, sendo fundamental esta articulação para a construção desta concepção de escola.

Os aspectos analisados indicam uma postura pautada na concepção liberal de currículo, tendo como um dos indicadores a supressão do termo “Político” do nome do documento, conceito este, que é considerado referencial de toda orientação do trabalho na escola. Essa posição leva a questionamentos como: Escolhas de conteúdos não é um ato político? Educação não é um ato político? Encontramos em Freire (1996) reflexões que sustentam a ideia de que a educação é irrestritamente um ato político.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideias. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, p. 70, 2007).

3.3.4 - Fundamentos Legais e a Articulação entre as Áreas do Conhecimento (Parte 02)

A articulação entre as áreas do conhecimento e organização curricular, como ferramenta de apoio ao docente e a aprendizagem, são exigências inseridas nas OCs ideia esta defendida pela Lei 9.394/96 (LDB) que determina que todos os currículos devem abranger estudos de Língua Portuguesa, Matemática, Mundo Físico e Natural, Realidade Social e Política e Arte. Esta concepção supõe a utilização de projetos de caráter interdisciplinar de modo a propiciar a integração e evitar a fragmentação entre as áreas do conhecimento. Para que o currículo articulado seja colocado em prática, é necessária uma ação coletiva dos sujeitos da escola.

O documento parte do pressuposto que a Educação Básica tem o papel de preparação do aluno para o exercício da cidadania e de formar um aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e formas de pensar. Considera a aprendizagem significativa, como a capacidade do aluno em relacionar os fatos, objetos e conhecimentos de diferentes formas a partir dos conceitos escolares, compreender sua realidade e ter a capacidade de tomar suas próprias decisões

como agente de transformação. Estas ideias se colocam em contradição ao conhecimento organizado linearmente e seriado, sem a articulação que privilegia a memorização e o armazenamento de conhecimentos.

Para ser significativa a aprendizagem deve ser construída com base em ações que propiciem o aprofundamento e ampliação dos componentes curriculares escolares por meio de um conjunto de atividades sistemáticas e planejadas. Destaca-se nesse contexto conceitual a importância do conhecimento entendido como rede dinâmica de significados:

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. (SÃO PAULO, p. 21, 2007)

Como a aprendizagem ocorre de maneira diferenciada em cada indivíduo, é necessário admitir que além da preocupação com o cognitivo se tenha atenção também para os processos ligados as referências pessoais, sociais e afetivas. Estas ações contribuem para a construção de uma nova prática, tendo como preocupação os critérios de seleção de conteúdos, novas formas de organização do espaço pedagógico da sala de aula, construindo assim um ambiente favorável para aprendizagem, além da escolha de múltiplos recursos didáticos.

Nesse processo a aula deve ser um espaço de debates, representar a realidade vivida; o professor assume a tarefa de interlocutor ativo, favorecendo o diálogo e a comunicação, pontos importantes para a efetivação da aprendizagem. Quanto mais diversificada for a forma de comunicação mais ampla será a possibilidade de atingir a maioria dos alunos, como aprendizes.

A avaliação deve permear todo o processo, pois possibilita a criação de parâmetros para o trabalho dos professores. Deve ser contínua e diária, facilitando a observação por parte do professor, além de possibilitar uma visão macro do aproveitamento e constatar se os alunos estão, ou não, se aproximando das expectativas, localizando suas dificuldades. Avaliação, na concepção do documento, implica em utilizar vários instrumentos, não pode ser restrita a um único momento e

deve ter seu espectro ampliado. Assim constitui-se em um fator importante para a aprendizagem significativa, que surge não através de um caminho único e linear, mas sim com a trama das relações cognitivas e afetivas e do envolvimento de todos no processo.

As OCs contemplam um rol de expectativas de aprendizagem para que o professor selecione aquelas que contribuam para alcançar seus objetivos e promova a aprendizagem significativa. Neste procedimento seletivo devem ser considerados critérios: a relevância social e cultural dos conteúdos escolhidos; a importância que eles têm para a formação intelectual do aluno; a contribuição para a construção de habilidades de investigar, relacionar, argumentar e justificar; que estabeleça conexões e contextualizações e que seja adequado para cada faixa etária.

Com respaldo nesses critérios é preciso que a Unidade Escolar supere a concepção de currículo linear e valorize a interdisciplinaridade e transversalidade dos projetos, respeitando as peculiaridades de cada componente. Como o documento aponta para a integração com outros programas em curso na RMSP, nestas escolhas a leitura e escrita devem ser trabalhadas por todos os componentes curriculares, indo além da simples decodificação dos símbolos, a fim de garantir a leitura significativa, ou seja, interpretar o que se lê. Também é fundamental a utilização das tecnologias disponíveis ao lado da ideia central de que todo este processo educacional deve ter como objetivo principal buscar a aprendizagem significativa.

3.3.5 - Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental (Parte 3)

As finalidades do ensino de História têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais que visam essencialmente a formação de indivíduos que se identifiquem como sujeitos e reconheçam dessa mesma maneira as pessoas com quem convivem; que sejam capazes de perceber e analisar as características da sociedade em que estão inseridos e as diferentes formas de organização social, como já observamos anteriormente.

As OCs propõem também que o ensino de História promova a reflexão e instigue os alunos ao questionamento e análise das visões de mundo de diferentes

épocas, de modo que possa relacionar os acontecimentos históricos. A formação escolar deve subsidiar os alunos para que tenham uma reflexão sobre as perspectivas temporais, as vivências individuais e as diversidades socioculturais, além de construir e consolidar as identidades.

Para o ensino de História, no processo contínuo de diálogo entre suas tradições e o estágio atual de mudanças na escola e na sociedade, tem permanecido, principalmente, o papel de difundir e consolidar identidades no tempo sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. (SÃO PAULO, p. 31, 2007)

Quanto ao trabalho com conceitos, são considerados fundamentais: cultura capitalista, entendida como valorização do individualismo possessivo, da propriedade privada e do consumismo e o humanismo, que se embasa em novas relações de compromisso entre indivíduos e sociedades. A opção por trabalhar estes dois conceitos foi baseada na ideia de que ao discuti-los, o aluno compreenderá melhor a sociedade atual, ou seja, conhecer a cultura capitalista facilita o seu questionamento e a importância dos valores humanistas.

Outro destaque do documento é a necessidade de enfrentar problemas em relação às concepções de conteúdo a serem trabalhadas pela escola, superar a visão tradicional a esse respeito:

[...] entende-se como conteúdo certos conhecimentos concebidos e produzidos fora da escola, para serem transmitidos aos alunos passivos, que não interferem no saber. Acredita-se que o conhecimento é construído exclusivamente por cientistas, que difundem as mais recentes descobertas humanas e são transpostas para fins escolares. (SÃO PAULO, 2008, p. 32).

Com embasamento nas teorias de Ana Maria Monteiro e Maurice Tardif, as OCs defendem que seja estabelecido um diálogo entre saberes científicos, aqueles elaborados historicamente, e o saber produzido pela escola, a partir dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos do processo. Neste contexto, o professor tem um papel fundamental como o responsável pela seleção da programação a ser desenvolvida e a escolha dos métodos mais adequados para o alcance deste diálogo.

Essa articulação permite que a escola contribua, decisivamente, para a forma de organização do pensamento e de análise crítica da realidade. A definição de

conteúdo escolar expresso pelas OCs tem respaldo nas ideias de Michael Apple²⁵, ao incluir informações, conceitos, procedimentos, valores e atitudes vivenciadas na escola.

Diante desses desafios apontados pelo documento, qual seja: o papel da escola na correlação entre os saberes escolar e científico para a definição de conteúdo e formas de articulação entre objetivos, conteúdos e métodos, as OCs indicam condutas a serem adotadas no ensino de História. Além da responsabilidade conjunta com outras disciplinas, de contribuir para o domínio da leitura e escrita por parte do aluno (Programa Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento) é considerada importante a desconstrução da europocentrização dos conteúdos, processo que favoreceu a identificação da população brasileira à cultura europeia e norte-americana.

Para reverter esse quadro, é indicado que o ensino de História tenha como foco principal a sociedade brasileira para superar a visão restrita dos fatos históricos e o seu tratamento de forma isolada, garantindo, assim, uma abordagem contextualizada. É recomendado utilizar mais adequadamente as avaliações diagnósticas analisando o que os alunos aprendem ao longo do processo educativo; variar os recursos didáticos, investir em propostas que avancem além do giz, lousa e livro didático.

Considerando o exposto acima, observamos que para superar estes desafios é necessário entender o que se espera do aluno com o ensino de História: que ele seja capaz de organizar sínteses, responder perguntas, descrever fatos, caracterizar problemas para discussão, levantar hipóteses, identificar contradições, além de coletar e analisar dados, com respaldo em diferentes fontes de referência dos fatos estudados.

²⁵ Na organização de vivências escolares, as interferências didáticas do professor, como fazer predominar situações impositivas, atividades individuais e a competitividade, típicas das ideologias capitalistas tradicionais, interferem na formação de pessoas que tendem socialmente, quando trabalhadoras, a seguir o mesmo hábito aprendido na escola, conforme se explicita pelo currículo oculto. Assim, a predominância de relações não autoritárias e trabalhos em grupo com cooperação podem ser alternativas pra formar na escola gerações envolvidas politicamente com questões coletivas e com gestões democráticas – Cf. APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto alegre: Artes Médicas, 1989, apud (SÃO PAULO, 2008, p. 34)

Também se considera (tendo como referencial os PCNs) a necessidade do aluno ampliar a compreensão de sua realidade em confronto com outras e que seja capaz de: identificar relações sociais na sua localidade; situar acontecimentos históricos; reconhecer que o conhecimento histórico é interdisciplinar; compreender que as histórias dos indivíduos fazem parte das histórias coletivas; questionar sua realidade; dominar a leitura e escrita; valorizar o patrimônio sociocultural; respeitar as diversidades e valorizar o direito à cidadania.

Os pressupostos norteadores da construção curricular de História propõe inicialmente entrelaçar as histórias do Brasil e mundial a partir da Cidade de São Paulo, baseado nos conceitos de: cotidiano urbano; cultura capitalista/humanismo; tempo histórico/espço; sociedade/natureza; trabalho/mudança social; Estado/poder e patrimônio histórico/memória.

O documento faz a opção por eixos temáticos para a seleção e organização dos conteúdos o que, segundo o conteúdo exposto, facilita o conhecimento da realidade do educando a partir das organizações políticas e econômicas nacionais e mundiais, ou seja, relação entre o micro e o macro da história.

A abordagem da História por eixos temáticos pressupõe que o professor opte por se apropriar de métodos da pesquisa historiográfica, reelaborando-os para uso em situações pedagógicas. Ou seja, é necessário que ele incorpore ao trabalho na sala de aula, com seus alunos, as metodologias utilizadas pelos historiadores na construção do conhecimento histórico. Isto possibilita ao professor orientar os alunos a interpretar documentos e estabelecer relações ou comparações entre problemáticas atuais e as de outros tempos, permitindo relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. (BRASIL, 2015)

Essa configuração propicia também: o trabalho com os mais variados temas históricos sem a necessidade de hierarquização e de modo a garantir que a contemporaneidade seja incluída; a superação da característica de linearidade no estudo e a escolha dos temas a partir de possíveis interesses dos alunos.

As OCs também tratam das críticas existentes sobre os Eixos Temáticos.

No trabalho com o eixo temático, os temas privilegiam primeiro o presente e suas relações com o passado para que se possa retornar ao presente de maneira a possibilitar aos alunos a compreensão da problemática estudada em uma dimensão temporal. Assim, uma problemática maior (o eixo temático) é analisada em diferentes

aspectos, a partir da escolha de temas. Esses temas são escolhidos por estarem relacionados entre si e por possibilitarem o aprofundamento de aspectos da problemática maior [...].(SÃO PAULO, p. 40, 2007)

A visão discordante do trabalho com Eixos justifica que esta forma de organização reforça a ideia de “evolucionismo” e quando “retornam” para a atualidade os temas são tratados cronologicamente. Explicita-se que há críticas quanto a escolhas inadequadas dos temas e finalmente quanto a opção de temas baseados em aspectos exóticos que tornam o ensino erudito demais. Para superar estas dificuldades propõem-se alguns cuidados: o primeiro seria em relação aos temas, que deveriam privilegiar a relevância social e histórica e que estes permitam a discussão da realidade. Na “volta” ao passado é necessário que se busque situações semelhantes com a realidade atual a fim de realizar análises pertinentes. Considerando-se estes cuidados, a posição é de que a organização do ensino de história por eixos temáticos é a mais indicada para uma aprendizagem de qualidade.

A proposta do documento é que haja primeiro a problematização da realidade e que o eixo temático privilegie inicialmente o presente, que a “ida e volta” possibilite o aluno perceber a dimensão temporal, sem perder a noção das medidas cronológicas e que se valorize as especificidades locais.

O documento também indica os critérios de escolha das expectativas de aprendizagem e sua organização. É fundamental que esta escolha propicie ao aluno o dimensionamento de si e da população da qual faz parte e ajude o professor a problematizar a realidade social do município.

Outra preocupação que se deve ter com a escolha das expectativas é fazer com que os alunos entendam a importância do estudo de história bem como compreendam a relação de duração, transformação, permanência, semelhança e a diferença entre presente e o passado, os espaços local, regional, nacional e mundial. Por meio de tabelas determinam-se para cada ano do Ciclo II os Conceitos Gerais da área, o Eixo Temático, os conceitos propostos para serem aprendidos progressivamente a partir dos fatos históricos e sugestões de temas.

Os eixos temáticos propostos pelos professores devem propiciar discussões de fatos contraditórios como o avanço tecnológico que provocou o “encurtamento”

do espaço, o desenvolvimento da agricultura e indústria, bem como a poluição do planeta, o crescimento urbano e os problemas decorrentes desta aglomeração populacional, o modo de vida da sociedade capitalista e as constantes mudanças da sociedade. Há a sugestão que o professor leve em consideração, na hora de fazer suas escolhas, o diagnóstico da realidade, a importância do conteúdo, o método escolhido e que os temas sejam pertinentes com a realidade social. Neste processo de escolha permanece a consideração e relevância dada à autonomia do professor.

3.3.6 - Expectativas de Aprendizagem de História para o Ensino Fundamental (Parte 4)

As Expectativas de Aprendizagem não devem ser confundidas com conteúdos mínimos. A sua definição é norteada, no direito que as crianças têm de aprender mesmo com todas as dificuldades e/ou vulnerabilidades, na importância do processo de alfabetização, na busca de uma educação de qualidade com utilização de métodos e tecnologias diferenciadas.

Também é necessário superar alguns obstáculos, como ter uma prática alinhada ao discurso, uma formação adequada dos profissionais que possibilite a utilização de estratégias compatíveis com as necessidades dos educandos. O processo deve ser uma construção coletiva e servir de parâmetro para a elaboração de um conjunto de políticas de currículo e de formação com a utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sempre com a preocupação primordial do desenvolvimento do potencial das crianças.

Admite-se que todas as instâncias envolvidas (Poder Público, Professores, Gestores, Alunos, Pais e Comunidade), devem participar ativamente na definição da prática pedagógica. Podemos considerar que a definição das Expectativas de Aprendizagem é uma forma de detalhar o currículo, garantir uma base comum referencial e ao mesmo tempo deixar espaços para adequação dos contextos de cada realidade.

Nesta perspectiva o documento define quais são as expectativas para cada ano do ciclo, considerando os objetivos, os pressupostos e os critérios. As Expectativas recebem um código que começa com a letra H seguida de um número, sendo que para o primeiro ano são determinadas 15 expectativas, para o segundo

17, para o terceiro 13 e igualmente 17 para o quarto ano. Todas as expectativas começam com verbos, como Identificar, relacionar, comparar, colher, reconhecer e valorizar.

3.3.7 - Orientações Metodológicas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem (Parte 5)

Nesta parte, o documento inclui os procedimentos para a implementação das expectativas de aprendizagem do ensino de História. Destaca a importância da relação entre passado e presente. Considera a aprendizagem uma construção pessoal do aluno mediada pelo professor. Neste processo é fundamental o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, para que a escolha das expectativas seja adequada aos objetivos propostos. O documento sugere atividades que podem ser usadas no processo de levantamento dos conhecimentos prévios e considera importante este processo, pois, provoca os alunos, permite desvendar conflitos e contradições visando aprofundar o conhecimento além de produzir situações desafiantes.

Para a implementação das expectativas de aprendizagem, é importante que haja um planejamento para situá-las junto aos conteúdos levando em consideração o objetivo central do ensino de História. É importante, neste processo, que se mantenha as especificidades de cada época, que as informações sejam contextualizadas e não haja uma hierarquização dos fatos.

A delimitação das expectativas de aprendizagem foi pensada a partir das seguintes proposições: problematização da história local; construção da relação problematizada entre presente e passado; utilização de recorte temporal no estudo de sociedades do passado; comparação entre tempos e locais; análise entre situações de mudanças e de permanência. As expectativas podem ter caráter transversal e outras propõem conteúdos procedimentais e atitudinais. O objetivo é propiciar ao aluno capacidade de problematização, comparação e análise sobre as mudanças e permanências.

O documento se apoia na teoria da psicologia cognitiva de Piaget e Vygotsky que considera o aluno do Ensino Fundamental II capaz de abstrair conceitos e de generalizar. Portanto, as abordagens históricas foram selecionadas a partir da

relação entre as especificidades do saber histórico e a referência conceitual da psicologia cognitiva. Ao adquirir a capacidade de generalizar conceitos o aluno consegue perceber as diferenças e diversidades. Porém cabe ressaltar que não podemos considerar apenas a maturidade biológica como fator de capacidade de abstração de conceitos, pois neste caso o ensino de História somente seria possível no Ensino Médio. Neste contexto Bittencourt (2011) explica:

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. (BITTENCOURT, p. 187, 2011).

Acrescenta-se aos itens analisados das questões didático metodológicas o conceito de tempo que é considerado estruturante para o ensino de História. A principal necessidade é diferenciar o tempo cronológico do tempo histórico, além de superar a visão positivista de tempo que contribui para o pensamento linear e evolucionista no ensino de História.

O tempo histórico, deriva das interpretações dos historiadores, baseado em mudanças e permanências, conforme apontado anteriormente, o que contribui para o entendimento de outro conceito que é continuidade e descontinuidade. Esta ideia sobre tempo histórico, defendida no documento, esta pautada nos PCNs.

Outra preocupação que o documento apresenta em relação a natureza didático metodológica é o uso dos materiais. Eles são instrumentos de trabalho do professor e são produzidos especificamente para o uso em sala de aula ou em outros espaços pedagógicos. Podem ser filmes e vídeos, jornais, produções literárias, jogos e internet. Há uma preocupação que a sua escolha, contribua para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do aluno, ou seja, que viabilize a articulação com os programas trabalhados pela rede.

Todos estes materiais devem ser utilizados mediante um rigoroso planejamento para que desempenhem a função didática prevista. Além destes materiais, o documento apresenta também a sugestão para trabalhar com a

pesquisa escolar. Há vários exemplos e um roteiro de como esta atividade deve ser desenvolvida, indicando onde os alunos devem pesquisar, como pesquisar, valorizando a confrontação de autores para o diagnóstico de afinidades e divergências e o estudo do meio, com caráter interdisciplinar de observação e coleta de dados, incentivando a construção da aprendizagem pelo aluno.

A finalização das OCs é dedicada à apresentação de propostas de estratégias e de atividades que possam ser desenvolvidas pelos professores utilizando o conceito de eixo temático correspondente ao ano do ciclo e algumas expectativas determinadas para eles, ou seja, traz sequências didáticas como modelos de exemplificação para que o professor tenha uma referência para elaboração de seu material. Parte da formação desenvolvida pelas Diretorias Regionais de Ensino utiliza-se desta opção, ou seja, nos encontros de formação coloca-se em discussão algumas sequências didáticas que servem de modelo para o professor aplicar em sala de aula, ou para que o Coordenador Pedagógico possa trabalhar nas Unidades Escolares.

A partir do exposto, é possível destacar que o documento explicita que o responsável pela construção do conhecimento é o aluno e que o papel do professor neste processo é de articulação. Esclarece ainda que o professor deve ter formação contínua dentro do horário de trabalho e o grande responsável por este processo é o Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional, denominado também de gestor do currículo.

Para as OCs, é fundamental a construção de uma nova escola, que resulte na qualidade da educação municipal, que pode ser obtida com a articulação das diversas áreas do conhecimento, de modo que os obstáculos para o ensino de História, citados anteriormente, sejam superados. A opção pela abordagem histórica de eixos temáticos, pautada nas ideias da psicologia cognitiva de aprendizagem, é considerada pelo documento o caminho para esta nova realidade educacional.

Podemos concluir que as OCs entendem currículo como um percurso que integra memória e registros e partem das experiências locais com foco na busca pela cidadania. Neste processo, a gestão pedagógica do Coordenador Pedagógico e do professor é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa. A

partir deste contexto podemos inferir que temos uma concepção crítica do currículo conceito a ser abordado posteriormente, que o entende como o lugar onde se dá a interação entre a prática e a teoria educacional, com a participação crítica vivida na escola com envolvimento da família e da comunidade.

A defesa de uma base curricular comum se justifica pela concepção de rede e por determinar um rol de expectativas que devem ser alcançadas pelos alunos. Cabe destacar que, mesmo defendendo a interdisciplinaridade e diante dos valores e princípios de referência, é mantida a divisão em disciplina, o que demonstra vinculação a visão neoliberal de educação.

3.4 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)

Este documento é um dos veios da legislação que define o que é currículo. Serve de base para a elaboração das Políticas Públicas para educação no Brasil e foi elencado nesta pesquisa, mesmo não tratando exclusivamente da disciplina de História, pois é a mais recente legislação de educação proposta pelo Estado. Portanto, mesmo não tendo uma parte dedicada ao Componente Curricular que estamos analisando, é de fundamental importância conhecê-lo para analisar o que esta publicação entende por currículo, especificamente para o Ensino Fundamental.

O foco nesse aspecto da análise é a Educação Básica e mais especificamente o Ensino Fundamental. Porém não podemos deixar de informar que o documento também trata da Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Profissional e Técnico, Escola do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação em situação de Itinerância, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e cultura Afro – Brasileira e Africana e Educação Ambiental. Como se pode perceber é um documento abrangente e se pretende abrangente quanto aos aspectos tratados.

3.4.1 – Relatório

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) tem como primeiro objetivo adequar a legislação sobre a educação no Brasil a realidade. Este documento foi elaborado a partir de uma série de estudos, debates e audiências

públicas que contou com a participação de profissionais da educação, professores, mantenedores e pesquisadores.

Considerando a Educação como alicerce para o exercício da cidadania, destaca-se como princípios a valorização das diferenças, o pleno desenvolvimento do ser humano e condições de liberdade e dignidade. O documento sustenta a construção de uma Nação mais justa, solidária e capaz de desenvolver inúmeras potencialidades, além de orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas para o país e apontar para uma base nacional comum. Outro objetivo é de inspirar as políticas de gestão educacional a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso do educando no período de escolarização.

3.4.2 – Parecer homologado

O Parecer homologado é parte do DCN, com publicação no Diário Oficial da União (DOU) do dia 09/07/10, secção 1, página 10, aprovado pela Comissão de Nacional de Educação Básica e Câmara de Educação Básica UF: DF, o texto inclui o histórico, os referenciais conceituais e os méritos válidos para a educação brasileira.

A justificativa da elaboração do documento é a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases, que definiu a divisão das responsabilidades pela educação entre os entes federativos. Nesta divisão, segundo a LDB, cabe a União a coordenação da política nacional e sua articulação, por isso houve a necessidade de criar um documento que servisse de alicerce para as políticas na área educacional.

Os objetivos propostos são de sistematização dos diversos dispositivos legais, buscando a formação de uma base nacional comum, contribuir para uma reflexão crítica para a elaboração dos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) das Unidades Educacionais e de servir de parâmetro para os cursos de formação de educadores. Cabe aqui esclarecer que há restrições feitas à definição de uma Base Nacional Comum para a Educação, por considerar que o currículo é uma construção coletiva com participação de todos os protagonistas do processo educacional a partir de uma realidade local.

O Parecer aponta a necessidade de uma ampla discussão sobre o documento e que o mesmo deve ser avaliado periodicamente, já que tem a pretensão de ser a base para as demais diretrizes curriculares e também a referência para que o Estado cumpra seu papel de garantir uma educação de qualidade. Defende que a Educação Básica seja entendida como um projeto de nação, que promova a articulação entre as modalidades da educação básica, além de propiciar a democratização do acesso e da gestão das escolas, bem como garantir o financiamento da educação e a valorização dos profissionais que atuam nesta área. É possível perceber a complexidade deste documento e, portanto, as dificuldades de seu entendimento e aplicabilidade dentro do contexto sócio cultural que temos na atualidade.

Para que estes objetivos sejam alcançados é necessário que haja uma consonância entre o que o documento propõe e a legislação vigente, além de uma interpretação da realidade da sociedade levando em consideração as peculiaridades regionais de nosso país. Neste sentido é que foram realizadas várias consultas populares e propostas avaliações periódicas às DCNs.

As DCNs se fundamentam na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e tem como princípio o respeito à diversidade, adicionada a pretensão de minimizar a distância entre as bases legais e as salas de aulas.

Outro ponto abordado é que este documento deveria proceder a correção de algumas distorções da LDB, considerando principalmente o rumo da política educacional do Brasil. Visa o acesso ao total dos alunos da Educação Básica, tendo em vista as dificuldades de implementação do Plano Nacional de Educação.

Neste sentido, as DCNs tem subsidiado a orientação de várias ações governamentais, a reorganização do Plano Nacional de Educação e as avaliações em larga escala, pois, estas políticas sofrem atualmente questionamentos, principalmente em relação a sua adequação a realidade de cada unidade escolar.

[...] destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estariam

expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? (BRASIL, 2013 p. 13)

As DCNs apresentam uma crítica às legislações vigentes, pois o documento considera que não é considerada a lógica social. Além disso, é explicitada a existência de uma disparidade entre as Unidades Federativas em relação aos recursos financeiros, as políticas públicas e aos recursos naturais e humanos. Portanto é fundamental que haja uma aproximação entre as normas legislativas propostas e a sociedade real.

Não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educandos devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É [...] no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais. (ARROYO, in BRASIL, 2013 p. 14)

Podemos considerar esta postura um contrassenso, quando lembramos que no início do documento ele defende uma base nacional comum, postura diferente das demais concepções apresentadas para sua caracterização.

Um dos objetivos propostos é que a educação seja de qualidade, mas o documento afirma que isto não é possível apenas com uma legislação comprometida, mas sua concretização é uma conquista da sociedade.

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, na se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013 p. 14)

Diante do cenário apresentado algumas perguntas se colocam: Se a legislação vigente não garante uma educação de qualidade social por si só por que a necessidade de uma nova legislação? Não seria recomendável adequar as bases legais que já temos? Decorre também provocações como: se a educação é uma conquista dos movimentos sociais, qual o papel do poder governamental?. Este

trabalho não pretende responder estas questões, porém se faz necessário instigar reflexões a este respeito.

Para esclarecer, ou reforçar as dúvidas, cabe destacar que o documento assume como fundamento:

[...] essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização, o acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para a continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 15).

Portanto as DCNs devem garantir o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos nas escolas e possibilitar uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa. Para o documento a responsabilidade para que estes objetivos sejam implementados é do Estado, da família e da sociedade.

3.4.3 – Méritos

A escola está inserida no espaço de interligação da vida e da sociedade e, portanto, não pode ser pensada descolada da realidade dos educandos. A sociedade atual é complexa e está em constante modificação tendo como uma de suas características, a superficialidade das informações. Neste contexto o documento considera que a educação enfrenta como principal desafio garantir que o aprendizado ocorra dentro de uma perspectiva contextualizada, gerando sujeitos inventivos, participativos, cooperativos e capazes de intervir na realidade.

Além disso, a educação é entendida como um direito individual e coletivo, responsável por propiciar o exercício da cidadania e a inclusão. Para isto deve ser pautada na ética e nos valores de liberdade e justiça social.

A grande extensão territorial de nosso país é um argumento, segundo as DCNs, que apontam para a necessidade de uma legislação diretiva para a educação. As diferenças regionais e a existência de vários sistemas educacionais justificam, também segundo o documento, a necessidade de um instrumento que institucionalize um regime de colaboração e que promova um projeto nacional de educação.

Em relação à qualidade, o conceito concebido numa “perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no Planeta” (BRASIL, 2013, p. 21). A qualidade deve estar presente na dimensão pedagógica e política promovendo a entrada e a permanência dos alunos nas instituições de ensino e deve valorizar os profissionais da educação. Na questão do acesso houve vários avanços, mas na questão da qualidade são necessários ainda grandes esforços.

As DCNs concebem a escola com qualidade social, centrada no diálogo, com uma grande preocupação com o tempo educativo, além de ser inclusiva e valorizar as diferenças. Deve possuir um Projeto Político Pedagógico focado na garantia da aprendizagem dos alunos, profissionais preparados e valorizados, boa infraestrutura, que seja autônoma e apresente projetos para promover parcerias com a comunidade e a rede de proteção social, garantindo, assim, um atendimento condizente às suas necessidades..

Em relação ao Currículo, aspecto relevante do documento para esta pesquisa, é entendido como experiências escolares que são construídas na troca, que ocorre nas relações sociais, entre o conhecimento trazido pela comunidade escolar e os conhecimentos construídos historicamente.

O documento manifesta entendimento de que o currículo envolve o embate entre pessoas, pensamentos e concepções, vai além do que é determinado pelas políticas curriculares, é seleção, conflito e produção de cultura. A esfera governamental é a responsável por criar uma política curricular em que se destaca:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma relação e produção de saberes: campo conflituoso de produção cultural, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento de aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013 p. 24).

Essa política curricular, não apresenta resultados iguais quando é aplicada, a realidade é um fator que influencia diretamente na elaboração do currículo, ou seja, vai além do que é determinado pelas propostas governamentais.

Neste processo de escolha dos conteúdos, que fazem parte do currículo, é necessário levar em consideração o bem comum, a democracia e os direitos e deveres dos cidadãos. Assim, a Escola é entendida como espaço coletivo de convívio, cria e ressignifica a cultura e tem neste processo de escolha a necessidade de conhecer a realidade, reconhecer a necessidade de se adaptar principalmente aos avanços tecnológicos, mas sem que esta conduta substitua com exclusividade o acesso a outras formas de informação e comunicação.

Também em relação ao currículo, as DCNs trabalham com a importância da organização do tempo curricular. Este termo é entendido como a forma de otimizar os espaços curriculares incluindo o ambiente físico. Este deve ser pensado levando em consideração as peculiaridades do meio e dos alunos. Esta forma de agir demonstra a visão de mundo que orienta a prática pedagógica. Para a organização deste tempo precisa-se de profissionais dispostos, responsáveis e parceiros.

Para construção de um currículo que atenda as reais expectativas, é necessário, segundo o documento que a gestão do conhecimento seja enriquecida pelo trabalho de temas na perspectiva da transversalidade. Por meio desta opção, a escola terá facilitada sua autonomia neste processo.

O documento traz a concepção de matriz curricular, que se contrapõe a de grade, comumente usada. Além de subsidiar a gestão do conhecimento e da escola, a matriz deve ser organizada a partir de eixos temáticos, para facilitar a determinação do foco, favorecer a visão interdisciplinar, propiciar o trabalho em grupo e dar liberdade para a escolha de temas.

Um dos princípios que norteiam este documento é busca constante de uma educação de qualidade. Isso acontecerá quando houver uma gestão participativa, funcionários qualificados, a integração dos diversos sistemas, a inclusão dos alunos com necessidades especiais e, principalmente, a garantia do direito de aprender.

A organização da Matriz Curricular deve estar pautada, como apontado, na organização dos tempos²⁶, espaços²⁷, caracterizada por módulos, eixos ou projetos. As exigências incluem garantir os duzentos dias letivos, a interdisciplinaridade, a

²⁶ A DCNs chama de tempo nesta proposta de matriz curricular a carga horária de cada disciplina

²⁷ A DCNs chama de espaços curriculares nesta proposta de matriz os componentes.

contextualização das propostas, atendimento educacional especializado para quem necessita, e 20% destinado aos projetos específicos de cada escola.

Mesmo alterando a nomenclatura, observa-se que o propósito de organização permanece o mesmo, pois não permite, a princípio, alterações mais significativas levando em consideração as particularidades de cada região do país.

As Diretrizes estão pautadas na LDB e na Constituição Federal, operacionalizada pelo processo de avaliação, por uma gestão democrática e uma formação inicial e continuada do corpo docente. Também entende que é necessário garantir o acesso de todos à educação, que a Escola é um espaço dedicado ao conhecimento e que os percursos de aprendizagem dentro deste espaço não são lineares nem uniformes. Portanto cada Unidade Educacional necessita ter autonomia para oferecer uma educação de qualidade social pautada na realidade onde está inserida, porém existe pontos que não foram flexibilizados, principalmente em relação aos espaços, já que foi determinada a existência de uma base comum e uma diversificada na composição da matriz.

Dentro desta busca pela Educação de Qualidade social, é fundamental a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma coletiva no qual se determine as metas para que este seja um instrumento que garanta a autonomia da escola e se torne base para a construção da identidade de cada unidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionadas. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzida como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, 2013 p. 47)

Na visão do documento é o PPP que garante a autonomia da escola e, portanto, do currículo. Porém para que isto aconteça, é necessário que ele leve em conta a definição do currículo que se pretende adotar e quais são os aspectos mais relevantes da realidade na qual a escola está inserida.

O PPP para favorecer o cumprimento desse papel depende de um diagnóstico da realidade, clareza da concepção de educação, do que se entende por

qualidade, do acompanhamento periódico dos resultados, criação de para uma gestão democrática, compartilhada e participativa e garantia de acesso e permanência dos educandos. Além disso, é o recurso responsável pela organização dos espaços físicos e deve ser assumido por toda a comunidade escolar.

[...] a despadronização curricular pressupõe a despadronização do espaço físico e dos critérios de organização da carga horária do professor. A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade. (BRASIL, 2013 p. 49)

Entendemos que é discutível que as DCNs garantam que o PPP terá força suficiente para conseguir garantir a autonomia das Unidades Escolares, pois constatamos ao longo dos anos dedicados a atividades profissionais na área da educação, que esse documento é, na maioria das escolas, um processo burocrático e não capaz de desempenhar este papel proposto pelas DCNs.

Além do processo avaliativo, as DCNs concebem o gestor e o professor como os dois principais responsáveis pela qualidade social da educação. O gestor necessita de uma formação adequada para compreender e aceitar com convicção as atribuições previstas ao desempenho do seu papel, envolvendo a tomada de decisões com a comunidade e órgãos colegiados, ou seja, assumir uma postura democrática e responsável.

[...] a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e os procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte. (BRASIL, 2013, p. 56).

O professor deve entender que todo o indivíduo é curioso e que ensinar não é apenas aplicar uma técnica. É necessário saber orientar e elaborar propostas que possibilitem a articulação dos saberes dos alunos com os produzidos pela humanidade. É fundamental reconhecer que o aluno hoje é um nativo digital e isto deve ser levado em consideração no planejamento, além de reconhecer o seu papel na gestão escolar.

[...] exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do

mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar, e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. (BRASIL, 2013 p. 59)

Para desempenhar este papel, a formação inicial e continuada do docente deve ser sólida e pertinente às atribuições das suas funções. É necessário também que possua capacidade de se adaptar a realidade e suas constantes transformações.

Após estas análises, cabe ressaltar, em relação ao currículo, que as DCNs apresentam um avanço, pois vai ao encontro da perspectiva crítica, o que consideramos a mais adequada, pois afirma que currículo envolve as experiências escolares que ocorrem no embate entre pessoas, pensamentos e concepções. Entendemos a escola como espaço central na concepção e construção do currículo, não apenas um local de reprodução de uma política pública sobre currículo, como afirma Abramowicz (2006):

Hoje assistimos à ressignificação do papel da escola como construtora de currículo, como um espaço privilegiado de elaboração coletiva curricular. As vozes dos principais atores sociais da escola: professores e alunos são ouvidas, requisitadas, analisadas, ponderadas e contribuem para a construção do currículo, favorecendo a descentralização e autonomia. (ABRAMOWICZ, p. 04, 2006).

Portanto, as DCNs se diferem dos outros documentos aqui analisados que carregam ainda uma concepção neoliberal de educação.

Outro ponto que merece destaque é a diferenciação entre currículo e política curricular. Esta última, obrigação do Estado, é entendida como um conjunto de diretrizes propostas para uma política pública de educação, porém o que realmente será desenvolvido na escola, o currículo, dependerá das características locais, da cultura, das experiências dos autores e atores do processo no ambiente educacional.

As reflexões desenvolvidas resultam no entendimento de que as DCNs, a mais recente legislação, é um avanço, mas ainda apresenta alguns pontos que

devem ser cuidados, como a indicação de uma base nacional comum e o fato de colocar toda a responsabilidade da autonomia da escola, no PPP. Este documento ainda não foi assumido pela maioria dos profissionais que atuam na área educacional, com a devida importância que lhe cabe, sendo, seguidas vezes considerado um documento burocrático. Acreditamos então, que esta responsabilidade for atribuída sem uma ação mais efetiva de esclarecimento sobre sua real importância continuaremos enfrentando dificuldades de conseguir a autonomia da escola, fator importante para o desenvolvimento de um currículo na perspectiva crítica e que viabilize a construção de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos sobre como a legislação entende o que é currículo, quais são as concepções curriculares presentes nos diversos documentos que norteiam as Políticas Públicas para educação, acompanhados da análise dos documentos oficiais consideramos importantes neste processo possibilitaram perceber a concepção proposta, além do sentido formal dos textos.

É importante reconhecer que currículo é entendido na atualidade como o local em que ocorre o entremeio da prática com a teoria, possui uma visão polissêmica que privilegia a cultura e o diálogo entre as diferentes representações. Este processo tem a participação da escola, da família e da sociedade, portanto está em constante construção através do diálogo, do multiculturalismo e da desconstrução de fronteiras culturais.

Atualmente se concebe currículo como o construtor de identidades na medida em que junto com os conteúdos das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 07).

Portanto, o currículo não é fixo, mas reflete a história e tem sempre uma intencionalidade nas suas escolhas e esquecimentos.

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores, e de símbolos, construídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 14)

Como o currículo deve ser construído, vivido e recriado pela escola e tem na sala de aula sua aplicação individualizada, as políticas públicas propostas devem ser pensadas a partir dessa realidade. Nas leis analisadas nesta pesquisa, ficou claro que estas foram pensadas sem considerar que cada unidade escolar é um universo único e, portanto, possui características peculiares.

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mitificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 1995, p. 27).

Nesse sentido, o currículo deve ser responsável por nortear o professor sobre o que se deve ensinar, levando em consideração que cada unidade educacional tem suas ideologias culturais e econômicas, suas histórias internas, suas demandas e individualidades e uma resistência contra hegemônica

Cada escola reproduz à sua maneira o currículo proposto. Ela possui mecanismos próprios de dominação. O professor, neste processo, não pode ser apenas um burocrata escolar, ele tem que assumir seu papel de intelectual e de político na educação.

É meu ponto de vista que, ao se considerar o professor como um intelectual, torna-se possível repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu papel como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos. Este ponto deve ser comentado e desenvolvido: acredito que é imperativo não somente considerar os professores como intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham. Assim, torna-se possível especificar melhor as diferentes relações que os professores têm com o seu trabalho e com a sociedade na qual o trabalho se desenvolve. (GIROUX, 1988, p. 24).

Consideramos as leis analisadas (PCNs, OCs, e DCNs), como os veios de legislação para a implementação de políticas públicas para o componente de história na cidade de São Paulo. Elas também apontam concepções de currículos. Neste sentido, é interessante observar que as ações do governo na educação são entendidas a partir de seu contexto e, portanto, devem ser analisadas de acordo com cada realidade.

Entretanto, tais leis, diretrizes e normas são sujeitas a decisões políticas; ou seja, no embate das forças sociais em movimento na sociedade, os grupos do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais. Em contrapartida, as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias, favorecendo a existência de um espaço para que as escolas e seus profissionais operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante (LIBÂNEO, 2012, p. 41).

Portanto, a escola é uma organização viva, local de encontro do ensino com as práticas pedagógicas, onde a legislação sofre ação do contexto social, político e cultural.

As Políticas Públicas pensadas a partir da recomposição do capitalismo, principalmente nos anos 90 do século passado financiadas pelo Banco Mundial, tinham o grande objetivo de garantir o acesso de todos à educação. Estas ações apresentam ainda grande repercussão na educação atualmente.

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas públicas de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores. (LIBÂNEO, 2012, p. 43).

Já no século XXI, as ações governamentais buscam a melhoria da qualidade social da educação, pautada na preocupação com a democratização do acesso, o atendimento à demanda, a valorização dos professores, a gestão democrática e a inclusão. Neste aspecto, a legislação tende a indicar um currículo com uma concepção mais crítica, que entende a necessidade de se contrapor ao individualismo e que a educação seja interessante para os alunos assumindo a preocupação com seus problemas, garantindo, assim, a estes a oportunidade de uma participação ativa na sociedade.

Especificamente para o componente de História, hoje temos ainda uma forte marca do estudo dos “heróis” nacionais, influência dos Jesuítas, com o objetivo de criar uma nação e desenvolver o patriotismo. Temos também propostas mais ligadas ao desenvolvimento da cidadania, e a formação de um sujeito mais crítico e participativo na sociedade.

[...] A História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. [...] A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mais indicativo da importância política da disciplina. (BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Em relação aos documentos que foram analisados nesta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados na década de 90 do século passado, trabalha com uma perspectiva de sociedade plural. Entende que é

necessária a melhoria da qualidade da educação e elege o professor como o grande protagonista do processo de ensino aprendizagem. Entende que a Escola é responsável pelo conhecimento, entendido não como acúmulo de informação, mas na sua íntima relação com a cultura definidora dos ambientes sociais. Os PCNs devem também servir de base para a elaboração dos parâmetros para os municípios brasileiros.

[...] o segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local. (BRASIL, 1997, p. 29).

Os PCNs entendem que currículo é o programa de conteúdos de cada disciplina, que é flexível e deve ser concretizado pelo professor, considerando-se a necessidade do compromisso dos educadores em concebê-lo e praticá-lo tendo em vista a realidade local e mais ampla.

A nós educadores, é pedido que conheçamos nosso campo de trabalho, o educacional, para que possamos atender ao multiculturalismo, às diferenças sociais e culturais, aos diferentes pontos de partida de nossas crianças e jovens, de forma a podermos ajudá-los a atingir pontos de chegada socialmente aceitos e pretendidos (SILVA, 2008, p. 158)

Em relação ao componente de História os PCNs entendem que é sua função promover a aproximação do saber historiográfico com o saber escolar. Em relação ao conteúdo, que deverá ser ministrado, é necessário o diálogo com as outras áreas e estabelecer critérios, ou seja, que estes sejam relevantes, que propiciem a percepção da realidade e contribuam para a formação intelectual dos alunos.

Neste processo, é fundamental o trabalho com conceitos em História e a utilização de materiais didáticos como elemento facilitador da ação pedagógica.

As Orientações Curriculares proposição de Expectativas de Aprendizagem, (OCs), é o documento proposto para o componente do ensino de História pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

As OCs entendem que o currículo é um percurso não linear, é um fio condutor para formação da cidadania, composto de memórias e registros. Para o componente

de História prega o entrelaçamento da História do Brasil e Geral, partindo sempre da cidade de São Paulo e do trabalho com conceitos principalmente os de tempo, espaço, cultura e sociedade.

Em relação à gestão deste currículo, o documento define o Coordenador Pedagógico como o responsável e o professor tem o papel de facilitador do aprendizado, ou seja, é o que cria condições e que gesta a sala de aula, ou seja, escolhe os materiais, acompanha a aprendizagem, avalia, orienta e redireciona.

O aluno é o grande construtor do seu conhecimento e a educação de qualidade será obtida a partir da gestão democrática, responsabilidade do gestor e dos Conselhos de Escola.

O currículo é o desencadeador da responsabilidade pela aprendizagem significativa, entendida como o desenvolvimento, por parte do aluno, da capacidade de relacionar fatos, objetos e conhecimentos. O espaço privilegiado para isto é a sala de aula, onde deve ocorrer os debates diversificados e pautados no diálogo.

Para o ensino de História, o currículo deve propiciar a formação de sujeitos que se identifiquem como protagonistas do processo histórico, capaz de reflexões e análise de conceitos.

[...] seria importante afirmar que o estudo de fenômenos de natureza histórica não se faz isoladamente do estudo de relações com e no espaço. Portanto, acreditamos ser muito importante procurar dar ao trabalho uma abordagem abrangente que leve em conta aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a construção dos primeiros conhecimentos de natureza histórica ao mesmo tempo em que se desenvolvem enquanto sujeitos participantes, críticos e responsáveis na sociedade em que vivem, sujeitos históricos que são. (MONTEIRO, 1996, p. 651).

O grande desafio proposto pelas OCs é que o currículo de História seja capaz de superar o europocentrismo e ter seu foco delimitado na história brasileira a partir dos eixos temáticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) é o documento mais recente elaborado para a educação. Surgem a partir de uma proposta para adequar a legislação a realidade e corrigir as distorções da LDB.

Para as DCNs, a educação é o alicerce para a cidadania e a valorização das diferenças, contribuindo assim, para a construção de uma nação mais justa e solidária. É um direito universal, pautada na ética e nos valores de justiça social, e liberdade.

O documento defende também a existência de uma base nacional comum, já que o território brasileiro é extenso e possui disparidades entre as regiões. Dessa forma pode-se garantir uma educação de qualidade social, aquela que está centrada no diálogo, preocupada com o tempo educativo que possui profissionais preparados e valorizados com uma infraestrutura adequada. Consideramos polêmica a proposta de existência de uma base nacional comum como responsável pela melhoria da educação, pois como afirma ABUD:

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber. (ABUD, 2009, p. 40).

Em relação ao Currículo, o documento o entende a experiência escolar como um embate entre pessoas, pensamentos e concepções, vai além das políticas curriculares.

A grande inovação é a diferenciação entre currículo e política curricular. A segunda é responsabilidade do governo e apresenta resultados variados devido às diferenças de realidade, ou seja, são as políticas propostas que serão, na escola, transformadas em currículo.

Para uma educação de qualidade, é necessário um Projeto Político Pedagógico forte, pois ele que irá garantir a autonomia da escola. Portanto o currículo que será desenvolvido no espaço escolar é baseado nas políticas curriculares, mas será específico para cada unidade. Para isso cada Projeto Político Pedagógico deverá ser elaborado com clareza de objetivos, necessitando promover um diagnóstico preciso da realidade e ter clareza da concepção de educação que quer desenvolver.

Para esta qualidade é necessário também gestores e professores com uma sólida formação, e com perfil de abertura e criticidade para reconhecer a realidade.

Podemos concluir que os PCNs entendem o currículo como o programa de cada componente escolar e que os professores são os grandes responsáveis pela sua concretização. As OCs o consideram como um percurso e que o Coordenador Pedagógico é o gestor deste caminho. Já as DCNs entende que o currículo é formado pelas experiências vividas por todos no processo de troca entre os atores da educação. Todos os documentos analisados defendem uma educação de qualidade, mesmo que este termo tenha significados diferentes e formas diversas de serem alcançados.

As análises revelam que há necessidade de uma concepção de um currículo que abarque todas as ações pedagógicas desenvolvidas no processo de educação, evidenciando compromisso com as camadas menos favorecidas e com a sua emancipação; que trabalhe com a visão do todo, numa perspectiva integradora, pautada na dialogicidade e na concepção de que a educação tem um papel transformador. A escola não pode ser responsável pela reprodução do padrão da cultura dominante e o currículo deve ser pensado para contrapor-se às políticas neoliberais ainda presentes.

É claro que nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal de contas, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para as gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 2008, p. 22)

Devemos combater a ideia que a educação é um bem que dever ser consumido, tendo como produto a cultura da classe dominante o que a tornaria mais forte e presente na sociedade. Deve prevalecer a importância da consciência crítica dessa realidade e uma formação educacional embasada em concepções curriculares voltadas para valores humanos.

Não se pode pensar em currículo separado da sociedade, pois o homem é espelho e é espelhado por ela. Consideramos fundamental que a educação ultrapasse os muros da escola para que haja uma participação qualificada da

sociedade no processo educacional, que o currículo não seja entendido como um rol de conteúdos, mas seja pensado pelos professores considerando as variáveis presentes em sala de aula e o contexto sociocultural que envolve os alunos.

Enfim, consideramos que o currículo tem que propiciar uma educação emancipadora, e que não podemos apenas depositar conteúdos nos alunos, política conhecida pela expressão freireana de “educação bancária”. Ele tem que contribuir para que o aluno consiga ler o mundo ao seu redor e seja capaz de modificar a sua realidade. Portanto é necessário que o professor tenha autonomia e capacidade de tomada de decisões em relação aos temas abordados, levando em consideração a realidade e os alunos com quem está trabalhando.

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escuta o educando, com ele não fala. Nele deposita seus conhecimentos. (FREIRE, 2007, p. 123.).

As políticas públicas que direcionam as concepções de educação e práticas curriculares devem ser interpretadas e implementadas de modo que a escola seja vivida como espaço de humanização e o currículo do ensino da História possa se pautar nessa referência maior das práticas educativas da área, concebido como facilitador da prática da liberdade e de desenvolvimento de agentes de intervenção.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários, in CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) Campinas, São Paulo, Papirus, 2011.

_____. Mere. Avaliando a avaliação da aprendizagem: Um novo olhar. São Paulo. Lúmem, 1996.

_____, Mere. Currículo e Avaliação: uma articulação Necessária. Textos e contextos. Recife – PE Centro Paulo Freire: 2006

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In O saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (Org.) 11 ed. 3ª Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009. – (Repensado o Ensino)

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo; tradução Vinícius Figueira – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006

_____, Michael. BEANE, James. Escolas Democráticas São Paulo, Cortez, 1997.

APOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção de conhecimento científico. São Paulo, Atlas 2009.

AZEVEDO, Janete M. Luís de. A temática da qualidade e a política educacional, *Educação e Sociedade*, São Paulo: Papirus: Cedes, nº 49, dez. 1994

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1 1997.

_____. Portal do Ministério da Educação. <<http://portal.mec.gov.br>> (acesso 10/07/15 – 15 h 07 min.) – 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica . Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Circe Maria Fernandes (org.) O Saber Histórico na sala de aula. 11 ed. SP Contexto, 2009.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Dom Robson Medeiros (organização). Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: letra Capital, 2014.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1998.

CARRATO, José Ferreira. Igrejas Iluministas e escolas mineiras coloniais. São Paulo. Editora Nacional, 1968

CELLARD. A. A Análise Documental, in POUPART J. ET AL. A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI. Antonio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis, Vozes, 2006.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO 2001

Dicionário Informal <<http://www.dicionarioinformal.com.br/curr%C3%ADculo>> (consultado em 11-08-2014)

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<http://www.priberam.pt/dlpo/currículo>> [consultado em 11-08-2014].

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC- Ed. Da PUCSP – 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 2007 (Coleção Leitura)

_____. Pedagogia do Oprimido. 13. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

_____. A educação na cidade. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1991.

FORQUIN, J.C. Escola e Cultura: Bases Epistemológicas do conhecimento Escolar. Ed. Médicas – Porto Alegre, 1993

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório – 12 ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. A escola crítica e a política cultural (tradução Dagmar M.L. Zibas) – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História, Petrópolis, Vozes, 1995.

- HALL, Stuart. Identidades Culturais na pós-modernidade. Rio D.P.&A, 1997
- HELDER R.R. Como fazer análise documental. Porto. Universidade de Algarves, 2006
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira – 9 ed. – São Paulo: Perspectiva, 2006. – (Debates; 115)
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar Políticas Públicas e Organização. São Paulo:Cortez, 2012.
- LIMA e FONSECA, Thais Nívea de. História & Ensino de História. Belo Horizonte : Autêntica, 2003
- LUDKE, M. e ANDRÈ, M.E.D.A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas – EPU 1986.
- MANHAS, Cleomar (Org.) Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação? Brasília: INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011, 212 p. ISBN 978-85-87386-22-9.[Educação – Direitos Humanos – Plano Nacional de Educação – política de Educação], CASALI, Alípio: O que é educação de qualidade.
- MAY, Tim. Pesquisa Social: questões e processos/ Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares – 3ª Ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MCLAREM, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, in ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.3, n.2, pp.578-590, Setembro de 2010 a Março de 2011 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 578 O CURRÍCULO E O SEU PLANEJAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
- MENDONÇA, Marcos Carneiro de. O Marquês de Pombal e o Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960.
- MINAYO M. C. Pesquisa Social: Teoria e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MONTEIRO, Ana Mari. História e ensino básico. In Anais II Encontro “Perspectiva do ensino de História” São Paulo: FEUSP, 1996
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MILITÃO, Jair Silva, A Educação pode mudar... E eu com isso?, in Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.
- QUEIROZ, Teresa Aline Pereira. As heresias Medievais, São Paulo: Atual 1988
- SACRISTAN, J. Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, in <http://www.partes.com.br/educacao/curriculoescolar.asp> - Elaine Ferreira de Freitas
- SÃO PAULO. Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo- São Paulo 2008

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____, Sistema de Gestão Pedagógica. Documento Referência. Versão 3, 2014

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. Ed – São Paulo, Cortez, 2001.

_____, Ana Maria. SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da Escola. Revista Teias v. 14 n. 33: Dossiê Especial.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas. 3ª Ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SILVA, T. T. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. In Currículo, Conhecimento e poder: desafios Contemporâneos para as reformas Curriculares e o Trabalho Docente. (Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP)

SILVEIRA FILHO, Noêmio Xavier. Avaliação do enfoque dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. Publicado na Revista Educação e Avaliação, ano 01, nº 02 – Jan. 1981

TÉTART, Philippe. Pequena História dos Historiadores. Tradução Maria Leonor Lourenço. São Paulo, EDUSC, 2000

TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino, Porto Alegre, 1974

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realizações. 21ª edição. São Paulo. Libertad Editora (cadernos Pedagógicos do Libertad; v 1) 2010