

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A NOÇÃO DE COTIDIANO NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE  
HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

**LUCIANA SOUZA SANTOS**

**SÃO PAULO**

**2010**

**LUCIANA SOUZA SANTOS**

**A NOÇÃO DE COTIDIANO NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE  
HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra – Orientador**

**SÃO PAULO**

**2010**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Luciana Souza

A noção de cotidiano na nova proposta curricular de história do Estado de São Paulo. / Luciana Souza Santos. 2010.

111 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

1. Cotidiano. 2. Proposta curricular. 3. Educação. 4. História.

CDU 37

**A NOÇÃO DE COTIDIANO NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA  
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Por**

**LUCIANA SOUZA SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – P.P.G.E. da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

---

Presidente: Prof. Jason Ferreira Mafra, Dr., Orientador, UNINOVE

---

Membro: Prof. José Luis Vieira de Almeida, Dr., UNINOVE

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Lígia Márcia Martins, Dr<sup>a</sup>, UNESP, Araraquara

São Paulo, 30 Setembro de 2010

*À Isadora, Sofia, Erasminho e Maria Eduarda,  
crianças que fazem parte do meu convívio diário,  
desejo uma educação verdadeiramente libertadora.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNINOVE e à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão de bolsas que possibilitaram o acesso e a permanência nos estudos.

Agradeço também ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, meu orientador, pelo acolhimento em meio ao processo, por sua compreensão e atenção.

Aos colegas da LICE, que compartilharam de todas as minhas angústias. Em especial, ao carinho do Prof. Romão e da Marcinha, que me incentivaram nos momentos de desânimo.

Sou grata ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, meu co-orientador, por aceitar fazer parte da minha jornada.

Às amigas Rosângela e Thatiana, por todo companheirismo e carinho.

Aos amigos que torceram por mim mesmo à distância principalmente aos amigos de Minas Gerais.

Aos professores do PPGE da UNINOVE, que nos incentivaram ao estudo, à produção acadêmica e à participação em eventos.

Agradeço as preciosas contribuições da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Márcia Martins na banca de qualificação e posteriormente.

Agradeço à minha família pelo incentivo e colaboração imediata em todos os momentos da minha vida, principalmente aos meus pais, que sempre colocaram a educação como prioridade na vida dos seus filhos, aos meus irmãos e cunhadas pela torcida calorosa.

Por fim, agradeço aos meus alunos, que por meio do convívio diário, proporcionam-me o aprimoramento profissional.

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivo investigar a noção de cotidiano na Proposta Curricular para o ensino de História, no nível médio, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como a ausência da mediação entre cotidiano e não-cotidiano que o material desse “pacote pedagógico” oferece aos educandos. O objeto de estudo é a Proposta Curricular de História sob a ótica da teoria do cotidiano desenvolvida por Agnes Heller (2008) e analisada por Newton Duarte (1999). Para isso, relaciona-se o material pedagógico que constitui a referida Proposta e a teoria do cotidiano a fim de compreender se esse material está oferecendo aos alunos apropriações das objetivações genéricas em-si ou para-si.

**Palavras-chave:** Cotidiano; Proposta Curricular; Educação; História; Apropriação E Objetivação.

## **ABSTRACT**

This work is the result of a survey to investigate the use of quotidian in the core-curriculum of the discipline of history, in the high school, proposed by São Paulo Department of Education and the missing of mediation between quotidian and non-quotidian in the content of curriculum-package delivered to students. The research object is the core-curriculum under the perspective of Quotidian Theory developed by Agnes Heller (2008) and studied by Newton Duarte (1999). Thus, the content of curriculum-package is collated to Quotidian Theory to verify if this package allows the students to appropriate of generic and itself objectification.

**Keywords:** Quotidian; Core-Curriculum; Education; History; Appropriation; Objectification.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANPUH** – Associação Nacional de História

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

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

**CPP** – Centro do Professorado Paulista

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**IDESP** – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OFA** – Ocupante de Função Atividade

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica São Paulo

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** – Sistema Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo

**SEE** – Secretaria de Estado da Educação

**UEMG** – Universidade Estadual de Minas Gerais

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

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho – São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	p. 11
INTRODUÇÃO.....	p. 13
PRIMEIRO CAPÍTULO: AS OBJETIVAÇÕES E AS APROPRIAÇÕES DO HOMEM.....	p. 17
1.1 As objetivações e as apropriações genéricas em-si e para-si na teoria do cotidiano.....	p. 25
1.1.1 As atividades da esfera do não-cotidiano.....	p. 33
1.2 A Educação como alternativa de superação do cotidiano.....	p. 34
1.2.1 O tratamento dado ao cotidiano nos textos pedagógicos.....	p. 36
1.2.2 O Cotidiano na sala de aula.....	p. 37
SEGUNDO CAPÍTULO: A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: MUDANÇA PARA A PERMANÊNCIA.....	p. 40
2.1 Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	p. 41
2.2 A estrutura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	p. 44
2.3 A pedagogia do “aprender a aprender” como fundamento da Proposta Curricular da SEE/SP.....	p. 47
2.4 Principais críticas à Proposta Curricular.....	p. 54
TERCEIRO CAPÍTULO: A NOÇÃO DE COTIDIANO E A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....	p. 60
3.1 Estruturação do conteúdo programático da Proposta de História.....	p. 67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 78
ANEXOS.....	p. 81

## APRESENTAÇÃO

Nasci em São Paulo, mas aos 10 anos, em virtude de ser filha de mineiros, mudei-me para uma cidadezinha de três mil habitantes em Minas Gerais.

Como na cidade onde eu morava faltavam profissionais habilitados para o ensino, visto que a maioria dos professores não tinha ensino superior, comecei a lecionar desde o primeiro ano da faculdade, o que contribuiu para o meu desenvolvimento como professora.

Em busca de opções para o aperfeiçoamento profissional, voltei para São Paulo, onde comecei a lecionar nas redes privada e pública, porém desisti da rede pública, pois não consegui me adaptar à sua dinâmica. Naquele momento, não procurei explicação para a minha inadaptação, apenas a atribuí a fatores de ordem pessoal. Contudo, voltei para a rede pública após a aprovação em concurso. Então, deparei-me, de fato, com os problemas profissionais que ainda não tinha vivenciado: classes numerosas, indisciplina dos estudantes, escolas deterioradas e professores desestimulados.

As relações entre os alunos e os professores e dos estudantes entre si, numa grande cidade como São Paulo, são diferentes daquelas que eu conhecia até então: sou professora concursada da rede pública estadual de São Paulo há nove anos e ainda não consegui compreender essas relações.

Os desafios profissionais me levaram a questionamentos sobre o verdadeiro papel da educação na sociedade atual sob o foco da disciplina na qual atuo. Dessa forma, busquei um aprimoramento profissional na PUC-SP onde fiz a especialização em “História, Sociedade e Cultura” e cursos de extensão, a saber: “Como elaborar projetos interdisciplinares” e “A história na sala de aula”. Todavia, esses cursos não responderam de modo convincente aos

meus questionamentos e angústias acerca tanto da disciplina que leciono quanto da educação pública paulistana.

As recentes mudanças promovidas pela Secretaria de Educação de São Paulo motivaram-me a buscar uma melhor compreensão da decadência da escola pública paulista e do descaso para com a disciplina História expresso nesse novo pacote educacional, que reduziu a carga horária do terceiro ano do Ensino Médio noturno a uma aula semanal de 45 minutos. Portanto, o meu estudo terá como foco principal a Proposta Curricular de História em vigor desde 2008.

Apesar de ter cursado a Licenciatura (plena) em História, tive contato apenas superficial com textos marxianos e marxistas, pois meu curso teve como fio condutor a história das mentalidades. Ao iniciar-me nos estudos do Método de Marx, encontrei na teoria do cotidiano desenvolvida por Agnes Heller (2008) e analisada por Newton Duarte (1999) a melhor explicação para os meus questionamentos. Por consequência, esses autores são, nesta etapa da minha vida acadêmica (que considero fundamental), as minhas principais referências teóricas.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo é o resultado de uma inquietação pessoal de educadora e professora de História em relação ao ensino dessa disciplina a partir dos materiais “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno” e da “Proposta Curricular para o Ensino de História”, que integram o “pacote educacional” do Estado São Paulo desde 2008.

Há 16 anos lecionando História em escolas públicas e privadas, bem como fazendo parte do quadro efetivo de professores do Estado de São Paulo desde 2001, preocupamo-nos com as mudanças proporcionadas por esse “pacote” que unificou o ensino em toda a rede estadual, principalmente por estar ocupando o cargo de coordenadora pedagógica no ano de 2008, quando essas mudanças foram implantadas. Como coordenadora pedagógica, pudemos observar de perto todos os conflitos e inseguranças vivenciados pelo corpo docente, quanto à obrigatoriedade do uso desse material, à sua vinculação às avaliações externas, como o SARESP e o ENEM, ao sistema de bonificação para os professores e à avaliação para classificação e permanência dos professores OFAs na rede estadual. Estando na coordenação pedagógica, recebemos, juntamente com os outros coordenadores, as orientações para a divulgação e a fiscalização do processo de implantação da Proposta, já que os coordenadores eram considerados pela Secretaria de Educação os seus “porta-vozes”, aqueles que deveriam convencer o corpo docente da importância da utilização do material daquela Proposta para o resgate da qualidade da educação em São Paulo. Durante o período em que atuávamos na coordenação pedagógica, entramos em contato com todo o material da Proposta Curricular, o que gerou muitas inquietações sobre o seu aporte teórico e sobre o seu real propósito.

Em 2009, retornamos à sala de aula onde pudemos aplicar o material da Proposta Curricular de História produzido pela Secretaria de Educação de São Paulo e, ao mesmo tempo, analisá-lo de maneira acadêmica, como nosso universo de pesquisa.

Desde 2008 muitas entidades de classe como a APEOESP, ANPUH, APASE e CPP se manifestaram contrariamente à implantação desse “pacote”. A ANPUH chegou a elaborar uma moção de repúdio à Proposta curricular de História (anexo III). As principais críticas feitas à Proposta se referem ao seu caráter imperativo, que suprime a liberdade de cátedra, tendo em vista, entre outros motivos, que o professor não participou da sua elaboração. Outro ponto muito discutido é a ambiguidade entre o discurso expresso nesse documento e o modo como ele é implantado e desenvolvido nas escolas, segundo o Grupo de Trabalho de Ensino da ANPUH.

Assim sendo, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a noção de cotidiano na Proposta Curricular para o ensino de História da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, procuramos, em primeiro lugar, analisar o cotidiano e a História sob a perspectiva dos autores Agnes Heller (2008) e Newton Duarte (1999), visando a crítica dessa Proposta Curricular a partir do método materialista-histórico, a fim de verificar como os conceitos históricos são apresentados aos alunos e se eles estão gerando a superação do cotidiano alienado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, analisaremos as definições de *cotidiano*, *não-cotidiano*, *objetivações e apropriações* a partir das formulações elaboradas por Agnes Heller (2008) e analisadas por Newton Duarte (1999). É importante frisar que este estudo não pretende examinar em profundidade tal teoria, mas abordar os seus aspectos mais gerais a fim de iluminar o universo da pesquisa.

Duarte (1999), em sua tese de doutoramento, “A individualidade Para-si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo”, adota conceitos correspondentes aos desenvolvidos na teoria de Heller (2008) com algumas modificações.

Heller (2008) apresenta a terminologia *homem singular* ao se referir ao homem, isto é, a todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua condição; já ao utilizar *homem particular* refere-se àquele homem preso à sua particularidade, portanto um indivíduo alienado; ao passo que *indivíduo* é aquele homem que se apropriou da genericidade para-si e por meio dela se objetiva no mundo. Duarte (1999, p. 178-179) analisa essa terminologia e justifica a adoção de um conceito correspondente. Assim, o que Heller (2008) chama de homem singular, ele chama de indivíduo, sendo esse termo referente a todo e qualquer ser humano; o que Heller (2008) chama de homem particular, Duarte (1999) chama de indivíduo em-si alienado; e o que Heller (2008) chama de indivíduo será denominado pelo pesquisador brasileiro de individualidade para-si. Utilizaremos, portanto, os conceitos desenvolvidos por Duarte (1999), visto que, na língua portuguesa, a palavra indivíduo expressa a ideia de um homem qualquer, o que poderia proporcionar confusões se utilizada no sentido teórico atribuído por Heller (2008).

Apresentamos, a seguir, as questões que orientaram esta pesquisa: como a noção de cotidiano é desenvolvida na Proposta Curricular de História? Como a Proposta Curricular de História está contribuindo para o desenvolvimento da genericidade em-si nos estudantes? A escola está mediando o cotidiano e o não-cotidiano por meio desse material?

Esta dissertação tem a seguinte composição: no primeiro capítulo, realizaremos uma breve exposição sobre a teoria do cotidiano desenvolvida por Agnes Heller (2008) e analisada por Newton Duarte (1999); examinaremos a estrutura da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo no segundo capítulo; já no último capítulo, discutiremos como a noção de cotidiano é apresentada na Proposta Curricular de História. Nas considerações finais,

apresentaremos, a partir das análises realizadas, algumas constatações sobre como se dá a mediação do cotidiano e do não-cotidiano na escola por meio desse material serão abordadas nas considerações finais.



## PRIMEIRO CAPÍTULO

### AS OBJETIVAÇÕES E AS APROPRIAÇÕES DO HOMEM

*Cotidiano*

*Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã*

*Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pro jantar  
E me beija com a boca de café*

*Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão*

*Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão*

*Toda noite ela diz pra eu não me afastar  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pra eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor*

*Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã*

*Chico Buarque*

Para melhor compreensão dos termos objetivação e apropriação, iniciaremos nosso estudo analisando como se dá a relação entre ambos. Duarte (1999) caracteriza a dinâmica própria da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, sendo que essa relação ocorre sempre em condições históricas. Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que ocorra a sua inserção na história. Essa inserção se dá por meio das apropriações e das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas. Assim, é o conhecimento transmitido de geração a geração que possibilita a própria existência da humanidade. O homem é um ser social, portanto, é por meio do convívio com os outros seres humanos que ele constitui a sua humanidade.

A atividade humana, enquanto uma atividade que realiza os processos de objetivação e apropriação, é sempre uma atividade social, isto é, uma atividade que se realiza sob determinadas condições sociais, condições que resultam das relações que os homens foram estabelecendo entre si ao longo da história. Dizer que a atividade humana é sempre social equivale a dizer que ela é sempre histórica. O que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais. (DUARTE, 1999, p. 77).

Assim, a constituição do ser humano se concretiza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano, da apropriação da cultura, da produção material e simbólica da atividade histórica e social de todos os homens; isto é, de todo conhecimento e bens, objetivações materiais que foram acumuladas de forma objetiva ao longo da história, como, por exemplo, a linguagem, os costumes e os instrumentos e as ferramentas de trabalho.

Ao se apropriar da linguagem, o homem se apropria da atividade histórica e social que nela se acumulou, tornando seu aquilo que foi produzido por outros indivíduos ao longo da história. Esse é apenas um exemplo, pois não podemos nos esquecer que o homem faz apropriações em todos os âmbitos da sua vida cotidiana.

A apropriação e a objetivação são, portanto, a base para a produção e reprodução do indivíduo e da própria cultura humana em dimensões materiais e simbólicas. Ao apropriar-se dessas objetivações, os seres humanos passam a agir no campo das condições sociais. Isto significa que essas apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos, sendo indispensável a participação de um indivíduo que transmita direta ou indiretamente o significado humano contido nos elementos da nossa cultura. Essas objetivações são transmitidas de geração a geração. Elas são o resultado da atividade social humana, da vida em sociedade, produto do trabalho humano historicamente produzido, podendo ser objetivas ou subjetivas, e trazem consigo os elementos mediadores entre a genericidade (o gênero humano) e o indivíduo concreto que delas se apropria, transformando-as em parte constitutiva do seu ser.

Para melhor entendimento desse processo podemos dar como exemplo o caso das “meninas lobo”<sup>1</sup>, que não se desenvolveram como humanas, pois não estabeleceram relações com outros indivíduos. Sendo criadas em uma alcateia, adquiriram comportamentos de lobos: andavam apoiadas nos membros superiores, não utilizavam as mãos e o polegar opositor, não desenvolveram a linguagem e todos os outros elementos que nos identificam como pertencentes ao gênero humano. Portanto, o homem só se torna humano quando se apropria das objetivações genéricas.

As objetivações genéricas podem ser materiais, como a utilização de ferramentas, ou simbólicas, como a linguagem. A constituição de um indivíduo como ser humano depende fundamentalmente da apropriação de objetivações ao longo do seu desenvolvimento. Um produto da atividade humana que não seja mediador entre a atividade dos homens não pode ser considerado uma objetivação. Segundo Rossler (2006), diferentemente dos animais, que estão presos à ação da hereditariedade e às aprendizagens adquiridas pela experiência

---

<sup>1</sup> Cf. ARANHA, M. L. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009, p. 2.

individual, o homem está sujeito à ação de uma terceira lei no seu desenvolvimento enquanto ser humano: a experiência sociocultural acumulada objetivamente que é transmitida de geração a geração.

É imprescindível ao ser humano a apropriação e a objetivação do conhecimento e da produção das gerações passadas para que se torne humano, para que adquira a sua porção de humanidade, visto que, diferentemente dos outros animais, a nossa herança genética não é suficiente para que nos tornemos pertencentes ao gênero humano.

Com o início da história social, com o surgimento da espécie *Homo sapiens*, conclui-se que o processo de hominização, enquanto processo de seleção de espécies, mas não o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano. O mecanismo fundamental do processo histórico-social de humanização do gênero humano deixa de estar centrado, como no caso do processo de hominização, na relação adaptativa com a natureza, e passa a ser, simultaneamente, um processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana em um processo de objetivação do ser humano. O homem passa a “aspirar e expirar” as forças da natureza. (DUARTE, 1999, p. 102-103).

Duarte (1999) apud Leontiev faz uma distinção entre as categorias espécie humana e gênero humano e, assim, alerta-nos para que não nos esqueçamos de que o ser humano é uma espécie animal com origem na evolução das espécies. Entretanto, o processo evolutivo da espécie humana se diferencia das outras espécies animais, pois superado o estágio de evolução exclusivamente biológica, em que o essencial era sua adaptação ao meio ambiente, a evolução humana passou a um segundo estágio. Nesse estágio, houve um maior desenvolvimento, iniciando-se os primeiros pressupostos da vida social, com a produção de instrumentos que se encontravam ainda em uma fase inicial de desenvolvimento, feitos de pedras, como facas e lanças, além de provavelmente uma linguagem rudimentar e formas embrionárias de organização coletiva. O terceiro estágio se dá com o surgimento da espécie *Homo Sapiens*, nele o desenvolvimento humano já não mais seria determinado pela evolução biológica da espécie e sim pelo desenvolvimento de uma prática social. Suas armas e

ferramentas já estavam mais sofisticadas, enterravam seus mortos com flores e seus objetos pessoais, organizavam-se em tribos sob a autoridade de um chefe encarregado da obrigatoriedade de manter o bem estar da comunidade. Destarte, podemos observar que, nesse estágio de desenvolvimento, o homem está organizado em grupo e realiza trabalhos que geram a sobrevivência do grupo.

De acordo com Martins (2007), quando o homem ultrapassa a barreira biológica da sua espécie, passa a desenvolver novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação, para a intencionalidade e para o ser consciente. A partir daí, o homem adquire as condições para realização do trabalho.

É por meio do trabalho que o homem se humaniza. É o trabalho como atividade vital humana que possibilita ao homem desenvolver a sua história, garantindo a sua existência e de toda sociedade que a sustenta. Essa atividade vital, por sua vez, só acontece na medida em que encerra uma finalidade prévia ao resultado final. Portanto, a atividade final não é fruto da casualidade, do improvisado, mas da prévia ideação, do pôr teleológico, da intencionalidade.

O momento da prévia-ideação é um momento abstrato. Todavia, nem por isso deixa de exercer força material determinante nas ações sociais, pois é nesse momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e compõem, idealmente, os resultados de sua práxis. Porém esse momento só se caracteriza como tal desde que ocorra a objetivação, ou seja, quando a prévia-ideação é levada à prática objetivada. E essa prática estará impregnada da história de quem a faz.

É essa dimensão teleológica, só garantida pela mediação da consciência, que distingue a atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade. Temos então que toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis. A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quando na construção de sua própria subjetividade. Pela práxis, o homem realiza o seu ser. A práxis é a atividade vital humana por excelência, pela qual os sujeitos se afirmam no

mundo, modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos. (MARTINS, 2007, p. 42).

Assim sendo, podemos observar que as atividades verdadeiramente humanas se diferenciam das atividades dos demais animais por serem conscientes e possuírem finalidades, teleologia; essas atividades estão impregnadas das objetivações e das apropriações das gerações passadas, ao mesmo tempo em que representam uma experiência única, visto que cada ser humano carrega em si a genericidade da espécie, mas por si só ele não pode explicar a humanidade. O homem pertence ao gênero humano, porém a sua individualidade não dá conta de explicar a humanidade, não podemos afirmar que ao conhecermos um homem, conheceremos toda a humanidade, apesar de esse homem geneticamente pertencer ao gênero humano.

A atividade vital humana é a práxis e por meio da práxis o homem modifica a natureza, a realidade ao seu redor e a si mesmo. Duarte (1999) define a atividade vital humana não apenas como uma atividade que garante a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas também como uma atividade que garante a existência da humanidade como um todo. Além disso, caracteriza a dinâmica da própria atividade vital humana por meio da relação entre apropriação e objetivação, que se concretiza pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos.

A relação entre apropriação e objetivação acontece sempre em condições históricas, portanto, para que os homens objetivem-se como seres humanos, é essencial a sua inserção na história, o que ocorre pela apropriação das objetivações realizadas por gerações passadas. Por conseguinte, é a vida em sociedade que nos permite apropriar das objetivações das gerações passadas e essa apropriação precisa ser mediatizada por outros seres humanos. Essas relações

entre apropriações e objetivações geram novas carências, o que possibilita novas objetivações e apropriações.

O trabalho é a atividade vital humana que permite ao homem o contato direto com toda a genericidade humana, garantindo o desenvolvimento da sua própria genericidade, do seu pertencimento ao gênero humano. Portanto, o trabalho humaniza desde que compreendido como atividade vital humana.

Entretanto, nem todo objetivar-se subentende uma objetivação, visto que a objetivação não é um resultado automático da atividade humana e nem todo resultado de uma atividade humana pode ser considerado uma objetivação.

Marx (2006) define de forma primorosa esse processo:

A vida produtiva, contudo, é vida da espécie. É vida criando vida. No tipo de atividade vital, reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter como espécie; e a atividade livre, consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos. A própria vida assemelha-se somente a um meio de vida. O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência. A construção prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ser genérico, consciente, isto é, um ser que trata a espécie como seu próprio ser ou a si mesmo como um ser-espécie. (MARX, 2006, p. 116).

Iremos nos utilizar de um exemplo, cunhado por Marx, para melhor compreensão do que afirmou o filósofo alemão: um João de Barro ao construir a sua casa irá fazê-la de maneira automática, produzindo em apenas uma direção, a fim de suprir uma necessidade física direta. Todas as casas de João de Barro obedecem a um mesmo padrão e atendem às necessidades da sua espécie. Os homens, ao contrário, ao construírem suas habitações, fazem-nas sob o julgo de inúmeras condições materiais, econômicas, geográficas e, para isso,

precisam se apropriar das objetivações das gerações passadas. Desse modo, o homem é livre para criar e transformar toda a natureza ao seu redor, a sua produção é universal, o homem cria e recria a natureza ao mesmo tempo recria a si mesmo e ao criar não se preocupa apenas com a funcionalidade, mas também com os padrões estéticos da sociedade a qual pertence, entre outros elementos.

Oscar Niemeyer, ao projetar os prédios de Brasília, apropriou-se das objetivações de gerações passadas, relacionando-se com os produtos do gênero humano, e ao objetivar essas apropriações por meio do seu trabalho, inseriu-se no próprio curso da história. Logo, a sua atividade é livre. Ao passo que um mestre de obras ao construir um edifício também se apropria das objetivações de gerações passadas, porém o seu trabalho poderá ser e quase sempre é alienado.

Segundo Marx (2006), tendo em vista que o trabalho, atividade vital, fora transformado em meios para a satisfação de uma necessidade, qual seja, a de manter sua existência física, a relação do trabalhador com o produto do trabalho passa a ser de estranheza e dominação. Por meio dessa análise, percebemos que as objetivações se estruturam em âmbitos e níveis qualitativamente distintos.

Duarte (1999) afirma que essa estruturação das objetivações genéricas em níveis decorre da história social humana e reflete o grau de humanização alcançado pelo gênero. Em sua trajetória de vida, o indivíduo entra em contato com essas objetivações, delas se apropria e por meio delas se objetiva. As relações do indivíduo com as suas objetivações genéricas apresentam variações qualitativas em decorrência do nível de cada objetivação, de suas peculiaridades e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos. O fato de a maioria dos homens não poder apropriar-se de um determinado tipo de objetivação genérica já é por si só, indicador do grau de alienação presente nas relações sociais em que esses homens estão inseridos.



As relações sociais impostas pela sociedade capitalista fazem com que a maioria das objetivações seja alienada, portanto, sob relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive, quase sempre, no âmbito da genericidade em-si, não potencializando a sua individualidade para-si.

Duarte (1999) defende, ainda, que a relação dos seres humanos com suas objetivações é de início, na história humana, uma relação alienada, porque o desenvolvimento da genericidade humana tem se realizado por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada. Consequentemente, se a relação entre objetivação e apropriação humaniza o gênero humano e o distancia do gênero dos outros animais, ao mesmo tempo aliena esse homem quando realizada sob relações sociais de dominação. Desse modo, é simultaneamente humanizadora e alienante, o que torna essencial identificar quando essas relações humanizam ou alienam.

### **1.3 As objetivações e as apropriações genéricas em-si e para-si na teoria do cotidiano**

Agnes Heller, uma das principais discípulas de Luckács e integrante juntamente com Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda da chamada Escola de Budapeste, foi quem desenvolveu a categoria cotidiano nesse grupo.

Cotidiano no latim<sup>2</sup> *täglich*, *Alltagdailyjournalier*, *quotidien* *quotidiano*, *quotidiana* [kuti'djnu, kuti'djn] significa que se faz ou acontece todos os dias. Os sinônimos para a palavra cotidiano, encontrados no Dicionário Aurélio, são: de todos os dias; diário; que se faz ou sucede todos os dias; que sucede ou se pratica habitualmente.

---

<sup>2</sup> Kernerman Portuguese Learners Dictionary (2008). Disponível em: <http://pt.thefreedictionary.com/quotidiano>. Acesso em: 28/08/2009.

Nesta dissertação, o termo cotidiano não está relacionado ao dia-a-dia, mas ao conceito desenvolvido por Agnes Heller (2008), que relaciona o cotidiano às atividades que fazem parte da reprodução do indivíduo e da sociedade. Dessa forma, a teoria do cotidiano desenvolvida por Agnes Heller (2008) e analisada por Duarte (2007) será o fio condutor da análise sobre objetivações e apropriações genéricas em-si e para-si neste estudo.

De acordo com a autora, a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. Por exemplo, ir ao supermercado fazer compras não é uma ação realizada diariamente, mas é uma atividade cotidiana. Ao mesmo tempo em que Mozart poderia compor todos os dias, produzindo no campo da arte, das objetivações genéricas para-si, mas, embora realizada todos os dias, trataria-se de uma atividade não-cotidiana.

Heller (2008) afirma que a vida cotidiana é a vida de todo e qualquer ser humano:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 2008, p. 32).

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, o homem participa e interage com a vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, da sua personalidade. A cotidianidade, principalmente do mundo atual, absorve o homem por completo, mas o homem não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhuma dessas atividades cotidianas devido à sua heterogeneidade.

Segundo Giardinetto (1997), Heller refere-se às atividades cotidianas como aquelas que estariam contribuindo indiretamente para a reprodução da sociedade, isto é, aquelas que, por meio da apropriação das objetivações em-si, estariam garantindo o alicerce para a vida social. É esse alicerce que orienta e permite, inclusive, a apropriação dos demais âmbitos da

genericidade. Dessa forma, a humanização efetiva do homem começa no momento em que ele se apropria dessa esfera de objetivações em-si por meio da sua atividade. Esse é o ponto de partida de toda cultura humana, o fundamento e a condição de toda esfera de objetivações para-si, com uma particular importância na vida cotidiana. Cada um, em sua vida cotidiana, deve apropriar-se das objetivações genéricas em-si como um fundamento necessário e evidente de seu crescimento, de se converter em homem.

Giardinetto (1997), ao analisar Heller, chega à conclusão de que a dinâmica da vida cotidiana exige do indivíduo a apropriação de um conjunto mínimo de objetivações do gênero humano. Esse mínimo é imprescindível para que esse indivíduo possa viver socialmente. A vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao imediato, às nossas necessidades de sobrevivência. Esse mínimo compõe-se das objetivações genéricas em-si, isto é, dos costumes, dos objetos e da linguagem. Um adulto precisa dominar os objetos, as ferramentas usuais, as regras e a cultura da sociedade a qual pertence, e só após esse domínio estará inserido no convívio dessa sociedade. É no grupo e por intermédio dos outros indivíduos que o homem aprende os elementos da cotidianidade.

Além de heterogênea, a vida cotidiana é hierárquica, pois o homem deve dar conta de diversas atividades que produzem e reproduzem a sua existência como: dormir, alimentar-se, comprar e preparar os seus alimentos, ir para o trabalho e realizar as tarefas envolvidas nessas atividades. Dentre toda a heterogeneidade das atividades, algumas são mais importantes ou emergenciais. Por isso, a vida cotidiana exige uma hierarquização. Essa priorização de atividades ocorre de acordo com as necessidades particulares ou as necessidades da sociedade da qual fazemos parte, já que nem sempre ou quase nunca as necessidades singulares são as consideradas prioritárias.

A heterogeneidade e a hierarquia fazem parte da vida cotidiana, estamos envolvidos no cumprimento das nossas atividades e precisamos, por diversas vezes, priorizar algumas

dessas atividades para a manutenção e provimento da sociedade e da nossa própria vida. Só podemos realizar tantas atividades ao mesmo tempo porque não dispensamos toda a nossa energia, concentração e envolvimento nelas. Contudo, se colocássemos toda a nossa paixão, toda a nossa energia na realização das atividades do dia-a-dia, não daríamos conta da manutenção da sociedade como a conhecemos hoje, o que não significa que essas atividades sejam feitas com desprezo ou desdém.

Heller (2008) afirma que o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. De acordo com Duarte (2007), as atividades cotidianas do indivíduo referem-se ao conjunto daquelas que caracterizam a representação de cada indivíduo a partir da reprodução da sociedade. Nessa perspectiva, insere-se o conceito de objetivações genéricas em-si, que se apresentam na linguagem, nos costumes e na produção de bens materiais. Portanto, a maioria das nossas atividades está inserida nesse contexto, como, por exemplo, quando realizamos compras ou quando cumprimos as atividades do nosso trabalho, visto que a maioria das profissões nos remete à manutenção da sociedade capitalista, assim raramente produzimos na esfera do não-cotidiano.

Segundo Heller (2008), o cotidiano é esfera da vida humana que se estrutura na genericidade em-si, as apropriações e as objetivações acontecem de forma espontânea, natural, sem reflexão. Não existe uma relação consciente nas objetivações, nas apropriações ou nas relações de mediação entre elas. Por conseguinte, a espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana, sendo as objetivações genéricas em-si seu ponto de partida e chegada, a sua base estruturante.

A vida cotidiana se resume à esfera das necessidades e por intermédio dos processos de objetivações e apropriações em-si os indivíduos realizam a satisfação das necessidades

materiais e subjetivas, produzindo e reproduzindo a sua própria existência e a da sociedade na qual vivem, sendo essas necessidades geralmente movidas por um caráter singular.

A relação do indivíduo com as objetivações genéricas em-si caracteriza-se, além da espontaneidade, também pelo pragmatismo, pelo raciocínio probabilístico, pela analogia, pela hipergeneralização, pela imitação e pelo tratamento aproximativo da singularidade. (DUARTE, 1999, p. 141).

Essa é a estrutura básica da vida cotidiana. Se assim não fosse, não daríamos conta de realizar as tarefas rotineiras que são impostas pelo cotidiano e, desse modo, a reprodução da sociedade e do próprio indivíduo estaria comprometida. Ninguém calcula a velocidade de um automóvel para atravessar a rua; não dominamos os cálculos binários envolvidos na programação de um computador, porém executamos os seus programas; não conhecemos a alquimia dos alimentos, mas reproduzimos receitas que são passadas de geração a geração. Essas são condições essenciais para viver a cotidianidade.

Na cotidianidade, o indivíduo realiza atividades heterogêneas e cada uma dessas atividades exige dele diferentes tipos de capacidades e sentimentos que se direcionam em sentidos múltiplos, tornando-se impossível o desenvolvimento intenso, único e consciente de cada uma dessas capacidades e desses sentimentos.

Duarte (1999) refere-se às categorias lukacsianas de “homem inteiro” e “homem inteiramente” para explicitar:

[...] que na vida cotidiana, na relação com as objetivações genéricas em-si, o indivíduo se objetiva por inteiro, mas não se relaciona inteiramente, com todo seu ser, com cada uma das heterogêneas atividades que precisa realizar. Entretanto, para se objetivar através das objetivações genéricas para-si, ultrapassando o âmbito da vida cotidiana, o homem precisa homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para-si precisa relacionar-se inteiramente com ela. (DUARTE, 1999, p. 141-142).

Fica claro que as objetivações genéricas para-si exigem o processo da homogeneização, é a paixão dominante na vida daquele indivíduo, absorvendo cada vez mais todo o ser daquele homem, é a objetivação do “homem inteiramente”, que acontece de forma consciente, porém isso não acontece em todos os processos de objetivação e nem seria possível devido à sua intensidade. Esse processo se torna cada vez mais incomum para a maioria dos indivíduos, mesmo para aqueles indivíduos cujas condições de suas vidas lhes permitem unir sua atividade principal a uma paixão dominante, possibilitando, dessa forma, uma relação consciente com a genericidade. Mesmo esses indivíduos continuam a realizar objetivações genéricas em-si de forma cotidiana. A vida cotidiana absorve a vida de todo e qualquer indivíduo, principalmente sob as relações sociais alienadas e alienantes.

Todavia, o cotidiano por si só não é alienado. O cotidiano torna-se alienado em uma sociedade em que as possibilidades de desenvolvimento pleno do indivíduo são limitadas pela sua inserção e absorção total na cotidianidade. Citemos Heller (2008) para melhor explicar essa questão:

A homogeneização em direção ao humano-genérico, à completa suspensão do particular-individual, à transformação em “homem inteiramente”, é algo excepcional na maioria dos seres humanos. Nem sequer nas épocas ricas em grandes comoções sociais existem muitos pontos críticos desse tipo na vida do homem médio. A vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido nem um só ponto crítico semelhante. A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas. [...] deve-se afirmar que não apenas sua paixão principal, mas também seu trabalho principal, sua atividade básica, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam em si mesmos. Por isso para tais pessoas, a homogeneização em “homem inteiramente” é elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas. (HELLER, 2008, p. 45-46).

A superação, ainda que parcial e momentânea, da estrutura da vida cotidiana exige do indivíduo a superação da heterogeneidade, que é uma das características da vida cotidiana, por

um processo de homogeneização para com as objetivações genéricas para-si, concentrando todas as suas potencialidades, suspendendo todas as outras atividades, fazendo dessa atividade sua paixão dominante, absorvendo-o inteiramente. Portanto, as objetivações genéricas para-si ocorrem quando o indivíduo consegue se distanciar do cotidiano alienante, superando-o por meio da homogeneização e da concentração absoluta em um único âmbito da vida, e essa objetivação deve ser paixão de sua vida, na qual possa colocar todas as suas capacidades intelectuais e sentimentais, algo que o envolva por completo.

Esse processo de objetivações genéricas para-si é complexo e intenso, é um constante devir que gera novas carências em um nível qualitativamente superior, gerando assim novas carências. Contudo, tal processo não pode acontecer sem a superação do cotidiano, visto que o desenvolvimento pleno do indivíduo não pode se efetivar se sua vida estiver reduzida à sua cotidianidade. Quando isso ocorre, a relação que temos com o cotidiano é alienada. Suas objetivações limitam-se à sua singularidade, já que a vida cotidiana é a esfera da satisfação das necessidades particulares do indivíduo.

Segundo Heller (2008), podemos identificar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas; isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo aproprie-se das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. É o aspecto denominado por Marx (2006) como alienação do homem em relação à natureza e a seu ser genérico.

De acordo com Rossler (2006),

[...] vivemos em uma sociedade de classes marcada por intensos processos de alienação, de exclusão e dominação. Dominação de uma classe social por outra. Vivemos numa sociedade regida pelas leis do capital e que se assenta sob a égide da propriedade privada e da produção de mercadorias, de bens de consumo. Consequentemente, uma sociedade marcada por uma nítida

separação entre as classes sociais distintas, na qual uns possuem apenas condições mínimas para sua subsistência física, enquanto outros acumulam excedentes que lhes permitem o acesso ao que há de mais desenvolvido pelo gênero humano, seja em matéria de conhecimento ou mesmo lazer, segurança e conforto. (ROSSLER, 2006, p. 40).

A dinâmica da sociedade em que vivemos reafirma esse processo de alienação. Desse modo, as relações sociais são alienadas e alienantes. Tendo em vista que a formação da individualidade humana se efetiva no interior dessas relações, podemos constatar que esse processo dificulta a apropriação e a objetivação da genericidade para-si.

A sociedade de classes incentiva e impõe ao indivíduo um cotidiano que valoriza a realização das necessidades singulares, sua consciência está cada vez mais fechada para a apropriação e a objetivação da genericidade para-si – a arte, as ciências, a filosofia e a ética. Quando um indivíduo está absorvido na cotidianidade, não há possibilidades de que ele estabeleça uma relação consciente para com as esferas do não-cotidiano e as objetivações e apropriações na vida desse indivíduo se dão de forma alienada. Esse indivíduo passa a ser conduzido pela cotidianidade.

A sociedade atual utiliza-se de mecanismos ideológicos e econômicos para manter esses indivíduos na alienação da produção, do consumo, do trabalho assalariado, do dinheiro, em suma, do fetiche das mercadorias. Ao apropriar e objetivar de forma livre e consciente a generalidade para-si, o indivíduo decretaria o fim da sociedade que está posta. Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas (HELLER, 2008).

O indivíduo em-si alienado permanece na ignorância, preso a crenças e preconceitos em todos os sentidos. Logo, um homem alienado é um homem desprovido de sua humanidade. O indivíduo em-si alienado também reproduz tanto a alienação quanto a humanização, porém não mantém uma relação consciente com esses processos, isso acontece de maneira espontânea, natural.



O indivíduo em-si alienado é um tipo de indivíduo resultante das relações sociais alienadas, isto é, resultante de processos de objetivação e apropriação alienados e alienantes. (DUARTE, 1999).

### **1.3.1 As atividades da esfera do não-cotidiano**

As atividades não-cotidianas são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Nessa perspectiva, inclui-se o conceito de objetivações genéricas para-si, que se refere ao desenvolvimento de capacidades humano-genéricas como consequência de seu máximo desenvolvimento. Assim, segundo Marx (2006, p. 48), o indivíduo consegue “contemplar a si mesmo num mundo criado por ele”.

Para romper com a alienação gerada pela cotidianidade, o indivíduo precisa relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas. Em outras palavras, observamos que a alienação existe quando as relações sociais não possibilitam para o indivíduo a apropriação das objetivações genéricas para-si, impossibilitando as mediações essenciais no direcionamento consciente da sua própria vida. “Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte deste toda vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana” (DUARTE, 2007, p. 39).

Na sociedade atual, regida pelo modo de produção capitalista, somos “engolidos” pelo cotidiano, deixamos que o “automático” dirija nossas vidas. Assim, nossas objetivações ficam reduzidas a elas mesmas.

A passagem do cotidiano ao não-cotidiano na vida dos indivíduos e o domínio do cotidiano pelo não-cotidiano são um processo de contínua e progressiva superação por

inserção num constante processo de síntese dialética entre ambas as esferas. Portanto, o indivíduo deve superar sua cotidianidade em direção às esferas não-cotidianas.

Não existem limites rígidos de separação entre o cotidiano e o não-cotidiano, visto que essa é a vida de todo homem, todos a vivem sem exceção, logo, é na vida cotidiana que encontramos as possibilidades para as apropriações e objetivações genéricas para-si. É por meio da superação desse cotidiano que atingimos a esfera do não-cotidiano.

Acreditamos que a educação escolar tem condições de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de objetivar-se para-si quando realiza a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano. Infelizmente isso não ocorre, principalmente, na escola pública paulistana nos moldes em que se encontra.

## **1.2 A Educação como alternativa de superação do cotidiano**

Neste trabalho, partilhamos do pressuposto de Duarte (1999), segundo o qual a educação escolar deve cumprir seu autêntico papel de mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, conduzindo a formação do educando para a individualidade para-si<sup>3</sup>.

Duarte (1999) afirma que:

O papel fundamental do processo educativo escolar ressalta-se quando se compreende a individualidade para-si enquanto um processo. [...] a formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. (DUARTE, 1999, p. 185).

---

<sup>3</sup> Quando Duarte (1999) refere-se à individualidade, não considera o ser humano individualista e isolado, como na acepção burguesa.

A educação só é plena quando possibilita a relação consciente entre as objetivações genéricas em-si em direção as objetivações genéricas para-si. O processo educativo escolar é um mediador entre as objetivações genéricas em-si, que ocorrem no cotidiano, e as objetivações genéricas para-si, que acontecem no não-cotidiano. Dessa forma, esse processo deve ser visto como uma mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano, e também como um processo que gere nos indivíduos novas carências, tornando as objetivações genéricas para-si um requisito para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Quanto ao uso do conceito do não-cotidiano aplicado às práticas pedagógicas atuais, espera-se que a escola por meio da prática pedagógica enriqueça o indivíduo, proporcionando carecimentos não-cotidianos; isto é, carecimentos voltados para a apropriação e a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as órgãos de sua individualidade. Ao realizar essa mediação, o processo educativo escolar pode ser considerado um processo criador de carecimentos.

Quando o processo educativo escolar, principalmente na sociedade alienada, limita-se às objetivações genéricas em-si do âmbito cotidiano, ele se reduz à satisfação dos carecimentos de nível inferior, carências essas determinadas pela existência alienada.

As carências de nível superior acontecem quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade. Esse processo de objetivação genérica para-si gera satisfações nos indivíduos, que, por outro lado, geram novas carências de nível superior.

Segundo Duarte (1999), a prática pedagógica deve proporcionar ao educando carências de nível superior. Não pode se limitar a oferecer apenas carências já apropriadas pela individualidade, ou seja, carências do nível inferior que se encontram no âmbito do cotidiano. Tais práticas pedagógicas apresentam artificialidades nos conteúdos escolares, não possibilitando aos alunos carecimentos superiores.

### 1.2.1 O tratamento dado ao cotidiano nos textos pedagógicos

[...] é raro encontrar entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano, uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana e de forma cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não reflexiva, como uma obviedade. Uma outra constatação é a de que essa atitude de naturalidade para com o significado de cotidiano se faz presente até mesmo em estudos que procuram adotar uma atitude crítica para com o cotidiano. (DUARTE, 2007, p. 35-36).

O termo cotidiano é utilizado, na Proposta Curricular para o Ensino de História, aqui examinada, de maneira corriqueira, principalmente nas discussões acadêmicas sobre problemas escolares. Ele pode se tornar a tábua de salvação, no caso das práticas pedagógicas, ou o vilão, quando se quer justificar a falta de condições para determinada atuação.

Frequentemente, o termo cotidiano é sinônimo de realidade escolar, de prática educativa, de concreto da vida escolar; e o seu oposto, o não-cotidiano, é tratado negativamente como caráter abstrato, teórico, distante da realidade, livresco, bancário.

Para demonstrar a relação entre o cotidiano e o não-cotidiano, Heller (2008) exemplifica a situação de um escritor que tem a atividade rotineira de escrever para um jornal. Ao escrever, ele entra na esfera do não-cotidiano, supera a alienação do cotidiano e realiza uma objetivação genérica para-si.

O meio para essa superação dialética [*Aufhebung*] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a *homogeneização*. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o “homem inteiro” [*ganze Mensch*] quem intervém na cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 44 – grifos da autora).

Segundo Heller (2008), o homem está totalmente inserido no cotidiano e as atividades cotidianas são heterogêneas. Para a realização dessas atividades heterogêneas, efetuadas na maioria das vezes em conjunto, o homem não tem condições de colocar todas as suas potencialidades, pois se assim procedesse, não daria conta de fazer nenhuma. A sociedade atual nos imputa cada vez mais atividades múltiplas. Contudo, ao concentrarmos toda a nossa atenção numa atividade exclusiva, ao suspendermos qualquer outra atividade anterior e empregarmos nossa inteira individualidade, estaremos suspendendo o cotidiano, objetivando para-si e penetrando na esfera do humano-genérico.

Na Proposta Curricular para o Ensino de História da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que é nosso universo de estudo, o cotidiano se apresenta de forma objetiva.

[o] objetivo central da proposta é que se parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas que condicionam as formas de convivência social. A história funcionaria assim como um espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador à busca do conhecimento. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 43).

### **1.2.2 O Cotidiano na sala de aula**

O uso do conceito de cotidiano no interior das salas de aula na Proposta Curricular para o Ensino de História é apresentado como justificativa de se contextualizar o conhecimento, principalmente com analogias ou exemplos corriqueiros que venham a aproximar ou igualar os conceitos científicos aos saberes populares. Portanto, o que ocorre com frequência é o não oferecimento ao aluno dos conhecimentos acumulados historicamente, satisfazendo-se apenas as necessidades imediatas do aluno, não gerando novas carências. Sem essas novas carências não ocorre a suspensão desse cotidiano e, assim, as

“necessidades do tipo superior” não são supridas, ou seja, não há o direcionamento para as objetivações genéricas para-si.

[...] cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si). [...] o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo criador de carecimentos. (DUARTE, 2007, p. 2).

Todas essas análises atestam a importância da educação escolar no processo de formação do indivíduo. A escola não pode simplesmente oferecer ao aluno o que pode ser adquirido em qualquer outro contexto, visto que a escola deveria ser a via de acesso que o conduz das objetivações genéricas em-si para as objetivações genéricas para-si. A educação escolar deve mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, gerando nele carências cada vez mais elevadas.

Em concordância com os autores aqui analisados, observamos a ausência de preocupação da escola pública paulista, tendo em vista a proposta curricular de história em promover situações de aprendizagem que gerem apropriações e objetivações genéricas para-si. Ao contrário, a escola pública paulista, nos moldes em que se encontra, valoriza o conhecimento superficial que se encontra inserido no cotidiano, não havendo uma preocupação com a formação dos indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não-cotidianas. O que observamos é uma preocupação com a preparação para o mercado de trabalho e uma escola a serviço do capital.

Essas questões relativas ao conhecimento histórico serão melhor analisadas no terceiro capítulo, no qual faremos a análise de como está inserida a noção de cotidiano nos Cadernos dos Alunos e dos Professores do Ensino Médio da disciplina História, os quais integram um conjunto de ações adotadas pela Secretaria da Educação de São Paulo a partir de 2007, sob o

nome de Proposta Curricular. Nesse sentido, antes de examinar tal Proposta cumpre apresentá-la e contextualizá-la, o que será feito no próximo capítulo.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: MUDANÇA PARA A PERMANÊNCIA

*Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões  
acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem  
com uma situação que precisa de ilusões. [...]  
A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões,  
não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo,  
mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote.  
A crítica da religião liberta o homem da ilusão,  
de modo que pense, atue e configure  
a sua realidade como homem que perdeu as ilusões e  
reconquistou a razão, a fim de que ele gire  
em torno de si mesmo e, assim,  
em volta de seu verdadeiro sol.*

*Karl Marx*



## 2.1 Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Apresentaremos neste capítulo a implantação e a organização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e, de modo particular, a Proposta Curricular de História. Para tanto, faremos uma retrospectiva dos fatos que levaram ao conjunto de ações que trouxeram como resultado uma proposta curricular.

O governador José Serra assumiu o cargo em 2007 e nomeou uma nova secretária para a pasta da educação, esta implantou uma série de medidas que compõem um “novo”<sup>4</sup> momento das reformas educacionais no estado de São Paulo. A referida reforma foi justificada pelo fracasso educacional do ensino público paulista, tendo em vista os resultados dos indicadores avaliativos – ENEM, PISA e SARESP.

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do ENEM e de outras avaliações realizadas anteriormente, em 2007 o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas<sup>5</sup> para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010.

No intuito da realização dessas metas, a Secretaria da Educação propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para ser implantada de forma imediata em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Segundo a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, professora Maria Helena Guimarães Castro, o projeto era ousado e inovador, estava apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos. Esses materiais (apostilas no formato cartilha, jornal e DVDs) foram enviados a todas as escolas da rede e continham orientações específicas sobre sua utilização na unidade escolar (SÃO PAULO (Estado), 2008). Assim, em 2008 foi instituído, na rede estadual paulista, a

---

<sup>4</sup> A Secretaria da Educação denomina como “novas” as medidas adotadas a partir de 2007.

<sup>5</sup> Cf. nos anexos as dez metas para educação.

Proposta Curricular de São Paulo, com o propósito de unificar toda a rede de ensino paulista por meio do Jornal do Aluno em conjunto com a Revista do Professor.

Desde que assumiu a pasta, em 2007, a Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, mapeou os problemas nos índices de desempenho dos alunos da rede detectados pelas avaliações externas como SARESP, SAEB, ENEM; dando início a um projeto de “recuperação pontual” em português e matemática, que englobou os dois materiais, com duração de 42 dias. Além disso, o propósito desse projeto foi iniciar a proposta de uma recuperação contínua, que visava diminuir a defasagem de aprendizagem dos alunos da rede estadual, visto que o estado de São Paulo, um dos mais influentes do Brasil econômica e politicamente, fora muito mal classificado nas últimas avaliações externas, como aponta o *ranking* do desempenho dos estados brasileiros no SAEB e na Prova Brasil.

O ano letivo de 2008 teve início com a utilização de um material unificado, em formato de jornal, que priorizava as competências leitoras e escritoras e o raciocínio lógico-matemático, tendo como eixo norteador a contextualização e a interdisciplinaridade. De acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação, esse Jornal e a Revista do Professor deveriam ser utilizados nos primeiros 40 dias letivos do ano (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008), objetivando subsidiar tanto os professores quanto os alunos na realização das atividades em sala de aula (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 9).

O Jornal do Aluno foi organizado por áreas, enquanto a Revista do Professor subsidiou a aplicação das atividades propostas no referido Jornal. O material foi dividido em Ensino Fundamental e Ensino Médio, por disciplina/série. Além disso, apresentava em seu conteúdo o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado e trazia de forma detalhada possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do Jornal.

A Revista do Professor apresentava também:

[...] as habilidades que foram previstas para recuperar/consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 13).

Além da Revista do Professor e do Jornal do Aluno, os professores e a equipe gestora receberam também orientações por meio de vídeos tutoriais que apresentaram os princípios da organização do material.

De acordo com a Revista do Professor, “As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia”, o que não exclui o desenvolvimento de outras habilidades (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 15). Segundo Maria Inês Fini (2008), assessora da então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, na área de avaliação, o projeto de recuperação pontual tinha como caráter principal a interdisciplinaridade.

Após esse período, foram avaliados os cerca de 3,6 milhões de estudantes que participaram do projeto. Assim, aqueles que ainda necessitavam de reforço continuaram em processo de recuperação no contraturno.

Diferentemente dos anos anteriores, em 2008 o ano letivo iniciou-se no mês de maio, visto que o período de 18 de fevereiro a 30 de março fora considerado apenas como recuperação e os trabalhos com o conteúdo programático do primeiro bimestre se iniciariam com a chegada desse novo material. A inovação em forma de cartilhas, denominada “Cadernos do Professor”, foi distribuída para todo o corpo docente da rede pública de ensino. Composta de quatro volumes para o ano letivo, um por bimestre, para todas as disciplinas do

Ensino Fundamental e Médio. Nesse primeiro momento, ficou excluída desse processo a Educação de Jovens e Adultos<sup>6</sup>.

O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor deve se basear para o desenvolvimento do conteúdo previsto<sup>7</sup>. No início do Caderno do Professor, há uma carta subscrita pela Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, endereçada aos gestores e professores. Essa carta tem como ponto principal a justificativa da necessidade de uma Proposta Curricular com a seguinte frase: “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, s/n). Assim, devido a tal ineficiência, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo salienta que se faz necessária uma “ação integrada e articulada”, que também subsidie os profissionais da rede. Para finalizar, o texto de apresentação afirma: “Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido.” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, s/n).

## **2.2 A estrutura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está dividida em dois temas, a saber: 1) Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e 2) Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo.

---

<sup>6</sup> Professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos só foram contemplados com os Cadernos do Professor e do Aluno em 2010.

<sup>7</sup> Os alunos não receberam nenhum material específico. Esse fato, entre outros, dificultou o trabalho do professor e a implantação da proposta, tendo em vista que os professores não dispunham de material gráfico para desenvolver as atividades propostas.

O segundo tema apresenta os seguintes itens: 1) Uma escola que também aprende; 2) O currículo como espaço de cultura; 3) As competências como referência; 4) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; 5) Articulação das competências para aprender; e 6) Articulação com o mundo do trabalho.

A Proposta Curricular se organiza por meio de três documentos: 1) Base (apresenta os princípios e os conceitos da Proposta); 2) Cadernos do Gestor (apresenta sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola: propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino); e 3) Cadernos do Professor (propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. Apresenta a organização bimestral com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvida pelos alunos em cada tema ou tópico dos conteúdos, além de sugerir modelos de aulas, material complementar, propostas de avaliação e projetos de recuperação paralela).

Além desses documentos, para os alunos do Ensino Fundamental I foi instituído o Programa Ler e Escrever, composto de materiais para professores e alunos, bem como de um programa de formação para os gestores das escolas, os quais devem orientar o trabalho dos professores em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Para os alunos do Ensino Médio, criou-se a PD – Parte Diversificada do Currículo<sup>8</sup> e foi oferecido desde então um curso *on-line* aos docentes de português, matemática/física ou química e história ou geografia, denominado de “Grandes Temas da Atualidade”, além do Guia do Vestibular para os estudantes. Todos os professores podem ter acesso ao material desse curso, que oferece videoaulas específicas para cada tema. Além desse curso, existe um

---

<sup>8</sup> Em outras diretorias regionais de ensino da SEE/SP, é denominada: Diversidade de Apoio ao Currículo (DAC).

outro também *on-line*, intitulado A Rede Aprende com a Rede, porém estendido a todas as disciplinas.

Por meio dessa Proposta, a Secretaria de Educação de São Paulo demonstrou, logo em seu texto de apresentação, uma preocupação com os desafios contemporâneos, destacando a importância atribuída à educação para o seu enfrentamento:

[...] é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 9).

O texto de apresentação também destaca que a posse de um diploma universitário após a democratização do acesso à educação deixou de ser um diferencial, portanto, é preciso desenvolver as características cognitivas e afetivas na escola, visto que são cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho. Por isso, a escola pública deverá oferecer à população mais pobre, que antes não tinha acesso à escola e agora foi incluída, uma educação de qualidade, que possa inserir o indivíduo no mundo de “modo produtivo e solidário” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 10). Logo, essa educação “precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 11).

Na referida apresentação, justifica-se também que “não há liberdade sem possibilidades de escolhas”, evidenciando a importância e a necessidade de uma educação que ofereça aos alunos “um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora que transite entre o local e o mundial” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 11). A Proposta defende, ainda, que esse tipo de educação poderá oferecer ao aluno “uma síntese dos saberes

produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 11).

De acordo com a Proposta, é responsabilidade do aluno gerenciar a sua aprendizagem, dando ênfase à pedagogia do “aprender a aprender”, que deverá ser a base da educação.

A Proposta Curricular determina como princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 11).

Até o presente momento, neste segundo capítulo, fizemos a retrospectiva sobre a implantação, organização e estrutura dessa Proposta a fim de proporcionarmos a compreensão do nosso objeto de estudo. Discutiremos, a seguir, alguns aspectos da estrutura dessa Proposta: a pedagogia do “aprender a aprender”, as competências como referência e articulação do Ensino Médio com o mundo do trabalho, tendo por base os estudos de Duarte (2004), Saviani (2008) e Ramos (2001).

### **2.3 A pedagogia do aprender a aprender como fundamento da Proposta Curricular da SEE/SP**

O “aprender a aprender” está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborados nos anos de 1990, bem como na Proposta Curricular ora examinada que data de 2008. Nessa Proposta, ele é considerado como um dos princípios de um currículo comprometido com o seu tempo. A Proposta Curricular de São Paulo destaca também as competências como referência para a aprendizagem, contextualizando-as ao mundo do trabalho. Desse modo, o “aprender a aprender” e a pedagogia das competências formam a base dessa Proposta Curricular.

Em seus estudos, Duarte (2004) define o “aprender a aprender” da seguinte forma:

[...] o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2004, p. 8).

A prática da Pedagogia do “aprender a aprender”, que é explicitada na Proposta em exame, imputa ao aluno a responsabilidade sobre a sua aprendizagem.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) devem ser a base da educação das crianças, dos jovens e adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 11).

A Proposta em foco traz a orientação para os alunos quanto à utilização do Caderno do Aluno, elaborado pela Secretaria de Educação e distribuído a partir de 2009. Essa orientação reforça a pedagogia do “aprender a aprender”. De acordo com introdução dada no Caderno do Aluno, “é por meio de estudos e da realização das tarefas que você poderá conquistar a autonomia para aprender sempre” (SÃO PAULO (Estado), 2009, p. 1). O que seria ou como proceder para aprender sempre? Eis a resposta:

Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina. (SÃO PAULO (Estado), 2009, p. 1).

Cumprindo observar que, na Proposta Curricular em exame, o professor fica excluído do processo educativo, cabendo-lhe o papel de mero executor da Proposta. Desse modo, o professor deve colocar em prática todas as orientações predeterminadas de maneira detalhada no Caderno do Professor.



[...] organizado por disciplina e por bimestre, esses cadernos apresentam as situações de aprendizagem para orientar o trabalho [...] no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 9).

O professor é o responsável pela gestão da sala de aula, pela avaliação e recuperação, bem como pelas estratégias de trabalho nas aulas. Conseqüentemente, o professor é um “gerente” e como qualquer gerente, seja de banco ou de posto de gasolina, não deve fazer nada além do que lhe é previamente atribuído pelo manual de procedimentos, nesse caso, o “livro do professor”. Em suma, o professor não ensina, gerencia! Evidencia-se, assim, a pedagogia do “aprender a aprender”.

Muitos teóricos concordam com esse modelo, como Coll (1994), o construtivista espanhol defende o “aprender a aprender” como condição essencial para uma educação que se propõe construtivista.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136).

Perrenoud (1999, p. 53), sociólogo suíço muito divulgado no Brasil, também se posiciona a favor do “aprender a aprender” da seguinte forma: “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”.

De acordo com o autor português Vítor da Fonseca (1998), “aprender a aprender” é condição essencial para a sobrevivência no mercado de trabalho do mundo globalizado.

[...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser convertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p. 307).

A análise da Proposta Curricular não deixa dúvidas sobre o compartilhamento dessas ideias pelos idealizadores dessa Proposta<sup>9</sup>.

Contudo, também existem estudiosos que discordam dessa perspectiva a serviço do modo de produção capitalista, na sua expressão neoliberal, mantendo os indivíduos presos a um cotidiano alienante e alienado. Por opção teórico-metodológica, esta pesquisa se identifica com os teóricos que discordam do referido modelo, como Saviani (2008). Ao propor a pedagogia histórico-crítica, o pesquisador brasileiro defende que “o saber é objeto específico do trabalho escolar [...] tarefa central da escola [é] a socialização do saber historicamente produzido” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Para Duarte (2004, p. 8), “o lema aprender a aprender é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Ao analisar o discurso construtivista no meio educacional, Rossler (2006, p. 241) demonstra que “o construtivismo veicula em seu discurso um conjunto de temas, de idéias, cujos conteúdos reproduzem os principais valores ideológicos difundidos no cotidiano alienado de nossa sociedade reproduzindo assim o ambiente ideológico do momento”.

Duarte (2004) faz a crítica de uma educação a serviço da sociedade capitalista e nos atenta para o quanto a sociedade contemporânea lança as massas não só à miséria material, mas também à intelectual.

---

<sup>9</sup> Todos os idealizadores dessa proposta foram referenciados no item 2 dos Anexos.

É nesse contexto que o lema aprender a aprender passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem daquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 9).

Portanto, o que podemos perceber é que a pedagogia do “aprender a aprender” instituída nessa Proposta prioriza as atividades que possibilitem ao aluno a sua inserção no mercado de trabalho. Não há, por conseguinte, a preocupação com uma educação que proporcione a socialização do saber objetivo historicamente produzido, como defende Saviani (2008):

[...] a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica [...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (SAVIANI, 2008, p. 19).

Além disso, a pedagogia do “aprender a aprender” atribui aos alunos e aos professores a responsabilidade pelo fracasso escolar, excluindo quaisquer outras interferências econômicas, políticas e sociais nesse processo.

Tendo em vista a importância dada ao lema “aprender a aprender” na Proposta Curricular em foco, esta pesquisa basear-se-á nos estudos de Duarte (2004) acerca dos ideários escolanovista e construtivista a fim de fundamentar a crítica a esse lema.

Segundo Duarte (2004, p. 34-41), em seu livro *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, esse lema traz em si alguns posicionamentos valorativos como:

- 1- Primeiro posicionamento valorativo: aquilo que o indivíduo realiza por si mesmo, sem a transmissão por outros indivíduos é considerado superior, em termos educativos.

Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia, em contrapartida, a aprendizagem mediatizada por outros poderia ser considerada um obstáculo.

- 2- Segundo posicionamento valorativo: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. O método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente.
- 3- Terceiro posicionamento valorativo: a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.
- 4- Quarto posicionamento valorativo: a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações; a nova educação está consciente de que os conhecimentos são cada vez mais provisórios e facilmente superados, logo o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Os posicionamentos descritos anteriormente indicam o caráter liberal e neoliberal dessa pedagogia que orienta a Proposta em estudo: é a educação a serviço do capital. Nessa perspectiva, a grande preocupação presente na Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é a de dar suporte para o aluno no seu processo de adaptabilidade ao mercado de trabalho, culpabilizando-o quando ele não atinge as expectativas artificiais impostas pela própria Proposta. Cabe ao aluno a responsabilidade de “aprender a aprender” e

de se adaptar às constantes mudanças do mundo globalizado, sendo essa a única chance de ele se manter empregado.

Desse modo, a educação não deverá se preocupar com o aprofundamento dos conhecimentos que se dá pela mediação entre aqueles decorrentes das experiências cotidianas e aqueles próprios da esfera do não-cotidiano. Ao contrário, a educação deverá se preocupar apenas com o desenvolvimento das competências leitora e escritora, cabendo ao aluno a continuidade e aperfeiçoamento da sua aprendizagem, já que vivemos na “sociedade do conhecimento”. De acordo com Duarte (2003), a denominação “sociedade do conhecimento”<sup>10</sup> é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução do capitalismo. Portanto, uma educação verdadeira deveria fazer a crítica e não reproduzir ou enfatizar essa ideologia por meio de pacotes educacionais compulsórios.

Como a Proposta em exame tem como ponto central a adaptabilidade do aluno ao mercado de trabalho, estabelece-se uma relação artificial entre esse mercado e a suposta valorização do mundo do trabalho, dirigida aos alunos do Ensino Médio.

Segundo Ramos (2001), essa adequação da educação ao mundo do trabalho se justifica pela necessidade de preparar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho, tomando-se como base pressupostos e teorias psicológicas. Verifica-se, assim, uma forte adesão à concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de grande importância as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.

A Proposta Curricular de São Paulo, ao adotar como seu principal fundamento a pedagogia do “aprender a aprender” associada ao construtivismo e à pedagogia das competências, aponta o dilema histórico enfrentado pelo Ensino Médio: educação geral ou formação para o mercado de trabalho? Ensino propedêutico ou profissional? Ao menos nos pressupostos, a Proposta busca enfrentar essa dualidade “de modo a ser capaz de se adaptar

---

<sup>10</sup> Duarte (2003) analisa as ilusões da sociedade do conhecimento em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*.

com flexibilidade a novas condições ou aperfeiçoamento posteriores” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 24), sem se preocupar estritamente com os exames vestibulares.

#### **2.4 Principais críticas à Proposta Curricular**

Em 2009 o jornal e a revista foram reeditados como “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, entretanto, esse material foi elaborado por especialistas sem a participação dos professores. Um dos pontos mais abordados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP – diz respeito à liberdade de cátedra dos professores e à cobrança do conteúdo desse currículo na avaliação classificatória dos professores OFAs<sup>11</sup> no final do 2º semestre de 2008, avaliação essa que foi invalidada judicialmente em fevereiro de 2009, durante a atribuição de aulas para os professores OFAs.

Em função do vínculo estabelecido entre o conteúdo da Proposta curricular e a classificação dos professores OFA(s), representantes das entidades do magistério paulista, Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo – APASE, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, Centro do Professorado Paulista – CPP, analisaram a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, contando com a assessoria de alguns pesquisadores e professores universitários da área educacional. Publicaram, em 2008, um boletim intitulado “Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica”, com o objetivo de subsidiar o debate sobre o novo currículo entre os educadores da rede estadual de ensino.

De acordo com essas entidades, além de discutir a Proposta, existe a necessidade de construir, coletiva e democraticamente, uma proposta curricular que indique as possibilidades

---

<sup>11</sup> Professor OFA é um Ocupante de Função Atividade, professor não-efetivo que não tem cargo próprio e está sujeito à incerteza de ter ou não aulas para ministrar.

para que nossas escolas, a partir de suas especificidades locais e regionais, construam seu Projeto Pedagógico, tendo por objetivo principal a construção de uma escola mais justa, humana, que cumpra com seu papel de instituição educadora e formativa. Essa não foi a perspectiva adotada pela SEE/SP ao ignorar a necessária atuação do professor no que diz respeito ao conteúdo a ser aprendido pelo estudante. O professor foi reduzido a um mero executor, um “gerente” e como tal ele tem a sua rotina de atuação controlada nos seus pormenores pelo professor coordenador pedagógico, o que deixa aos docentes poucas possibilidades para a manifestação das objetivações genéricas para-si, tendo em vista que essas objetivações só podem ser expressas com liberdade.

O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo. (HELLER apud DUARTE, 1999, p. 140).

Desse modo, quando o professor é tolhido da sua liberdade para selecionar e organizar o que deve ser ensinado, ele perde a possibilidade de realização de objetivações genéricas para-si, transformando-se em mero aplicador de atividades de forma mecânica, desprovida de sentido, portanto alienada.

As entidades mencionam também, por meio desse boletim, o caráter autoritário das políticas educacionais brasileiras, natureza essa que está presente desde a instauração da República no Brasil, logo em São Paulo isso não acontece de forma diferente. Ainda de acordo com o referido boletim, quando as graves questões não são resolvidas, como a evasão, a repetência, o baixo índice apresentado nos indicadores (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, entre outros), o governo e alguns segmentos da sociedade apontam como culpados pelo fracasso aqueles que estão à frente do processo ensino-aprendizagem: os educadores e os gestores.

Essa avaliação falaciosa leva à adoção de novas medidas legais e administrativas que acabam lesando cada vez mais a categoria, seja pela retirada de direitos trabalhistas adquiridos, seja pela implementação de novas formas de remuneração por meio de critérios meritocráticos que desconsideram a carreira dos educadores e dos demais profissionais da educação. (PROPOSTA..., 2008, p. 4).

Assim, podemos afirmar que em diferentes momentos históricos as mudanças na escola pública são associadas a políticas educacionais de cada governo e de cada gestão pública e, por isso, dificilmente voltam-se às reivindicações e necessidades dessa escola, dos seus estudantes e professores.

Essa nova proposta está alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado que, frente à atual crise mundial, demonstra não responder às necessidades da sociedade com relação ao trabalho, saúde, educação, lazer, etc. (PROPOSTA..., 2008, p. 8).

Conforme já afirmamos, a Proposta Curricular ora examinada vincula-se à pedagogia do “aprender a aprender”, à pedagogia das competências e à “empregabilidade”. Isso implica imputar ao aluno a responsabilidade de capacitar-se constantemente, tornando-se assim o principal responsável pela sua própria qualificação. Essa posição é criticada pelas entidades representativas dos docentes, como por exemplo, a APEOESP.

A proposta curricular implementada pela SEE está baseada na noção de “competências”. O fundamental são as competências vinculadas à leitura e à escrita. No atual contexto da sociedade, a difusão de noções como empregabilidade, aprender a aprender e competências torna-se central no campo educacional [...] transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pela sua qualificação. A chamada pedagogia das competências visa ajustar os indivíduos nessa sociedade, onde as condições de sobrevivência não estão garantidas para ninguém... Não havendo mais garantia de trabalho para a sobrevivência, resta capacitar minimamente o aluno para que, depois, ele seja responsável pela sua própria qualificação. (PROPOSTA..., 2008, p. 9).



Sobre o trabalho docente, a principal crítica à Proposta Curricular, contida no documento “Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica” (2008), é a falta de autoria e de autonomia por parte dos docentes, visto que os Cadernos do Professor estão organizados por bimestres e disciplinas. Neles já estão previstos os conteúdos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas. Nesses cadernos, também estão explícitas as orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como as sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, além de experimentações, projetos coletivos, atividade extraclasse e estudos interdisciplinares.

Essa conduta por parte da SEE/SP retira do professor a autonomia e o protagonismo do fazer, transformando-o em um mero reproduzidor de tarefas, desvalorizando a transmissão do saber objetivo, descaracterizando o papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos. Trata-se de um processo de alienação do trabalho docente.

A opção por privilegiar os insumos, as tecnologias, a formação inicial e continuada aligeirada a distância, os guias elaborados por equipes especializadas, sugere a desqualificação e o esvaziamento da profissão docente. Trata-se de um processo de alienação do trabalho docente, sempre com o objetivo de ampliar a produtividade do trabalho e recorrendo a um número cada vez maior de “insumos” (apostilas, recursos didáticos, audiovisuais, informáticos) e que reduzem, relativa e absolutamente, o custo da força de trabalho dos trabalhadores da educação. (PROPOSTA..., 2008, p. 10).

No que concerne ao estudante, outra crítica à Proposta Curricular se refere ao trabalho. No artigo “Reforma Curricular em São Paulo: a contra-mão do progresso”, Lima Júnior manifesta-se contrário à referida Proposta, especialmente no que se refere ao que chama de semi-profissionalização do Ensino Médio.

Para finalizar o presente capítulo, é necessário esclarecer que o exame das bases que sustentam a atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ou seja, os princípios gerenciais que constituem um conjunto de procedimentos adotados pela Proposta, numa visão

sistêmica, foram idealizados por Diane Ravitch nos Estados Unidos. Esse sistema já é considerado ultrapassado e danoso ao sistema educacional pela própria autora, mas, apesar disso, ainda prevalece no estado de São Paulo. Ravitch, em entrevista ao *Jornal da Tarde*, afirmou que dessa forma não se aprende e que está arrependida de criar a premiação por mérito nos Estados Unidos. Após vinte anos, Ravitch mudou de idéia<sup>12</sup> e acredita que esse modelo baseado em metas e testes padronizados responsabiliza os professores e os gestores pelo desempenho do aluno e, assim, ao contrário de melhorar a educação, forma alunos treinados para fazer avaliações.

Portanto, a imposição da Proposta Curricular e as péssimas condições de trabalho do professor revelam um profundo desrespeito pelo profissional que atua na rede pública estadual. Todas essas manifestações deixam claro que a sociedade não está indiferente em relação às mudanças impostas à Escola pública pelo governo de São Paulo. Há um movimento de contestação às medidas adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa insatisfação se dá por duas vias. De um lado professores que não concordam e apontam falhas do currículo unificado e de outro alunos que se sentem prejudicados com o “engessamento” do material didático.

Apesar de todas essas manifestações de repúdio à Proposta a coordenadora geral do projeto “São Paulo Faz Escola”, Maria Inês Fini, afirma que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo (SÃO PAULO (Estado), 2009, p. 5).

Podemos perceber por meio dessa retrospectiva que a tão mencionada inovação exaltada pela Secretaria de Educação não ocorreu, visto que a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo apenas reproduz as concepções educacionais dos organismos internacionais – a sua verdadeira missão é estar a serviço do modo de produção capitalista.

---

<sup>12</sup> A revisão de conceitos foi apresentada no livro *The Death and Life of the Great American School System*, lançado em julho de 2010 nos Estados Unidos.

No capítulo a seguir, analisaremos a noção de cotidiano presente na Proposta Curricular de História no Ensino Médio.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### A NOÇÃO DE COTIDIANO E A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

[...]

*E quem garante que a História  
É carroça abandonada  
Numa beira de estrada  
Ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos  
Abrindo novos espaços  
Acenando muitos braços  
Balançando nossos filhos*

*Lo que brilla con luz propia  
Nadie lo puede apagar  
Su brillo puede alcanzar  
La oscuridad de otras costas*

*Quem vai impedir que a chama  
Saia iluminando o cenário  
Saia incendiando o plenário  
Saia inventando outra trama*

*Quem vai evitar que os ventos  
Batam portas mal fechadas  
Revirem terras mal socadas  
E espalhem nossos lamentos*

*E enfim quem paga o pesar  
Do tempo que se gastou  
De las vidas que costó  
De las que puede costar*

*Já foi lançada uma estrela  
Pra quem souber enxergar  
Pra quem quiser alcançar  
E andar abraçado nela*

*Já foi lançada um estrela  
Pra quem souber enxergar  
Pra quem quiser alcançar  
E andar abraçado nela*

*Pablo Milanés (versão Chico Buarque)*

Em maio de 2008, a Associação Nacional de História – ANPUH – também se manifestou a respeito da Proposta Curricular de São Paulo por meio de uma moção<sup>13</sup>. O principal propósito dessa moção foi registrar contradições e inconsistências relativas à Proposta Curricular de História. O Fórum da Graduação promovido pela ANPUH – Seção São Paulo foi realizado no dia 17 de maio de 2008, na USP, e teve como objetivo discutir a Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo, integrante do Projeto São Paulo Faz Escola, implantado na rede pública paulista no início do ano letivo de 2008. Nessa reunião, estiveram presentes: o representante da Secretária da Educação, professor Paulo Miceli, autor do documento de História; professores das Universidades paulistas públicas e particulares; membros do GT de Ensino, do Conselho Consultivo e da Diretoria da Seção São Paulo da ANPUH; além de professores do Ensino Fundamental e Médio.

A referida moção questionou a concepção de currículo implícita na Proposta e o seu processo de implantação, considerado arbitrário por não contar com a participação dos professores da rede e por considerá-los como meros executores de propostas elaboradas *a priori*, de maneira unidimensional. Nesse sentido, desconsideraram-se projetos em desenvolvimento nas escolas, bem como as discussões acumuladas nos últimos trinta anos, envolvendo pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, saberes históricos escolares, culturas escolares, saberes docentes, dentre outros.

Outro aspecto discutido na moção foi a ambiguidade, visto que o conjunto de documentos apresentados refere-se à autonomia, ao pensar crítico, como metas educacionais a serem colocadas em prática por professores e alunos, porém os processos de elaboração e de implantação da Proposta negam os princípios preconizados. O que prevalece é a lógica de uma produtividade mensurável e politicamente controlada por meio de procedimentos

---

<sup>13</sup> Cf. texto da moção no item III dos anexos.

avaliativos padronizados e mecanicamente colocados em ação, deixando sob amarras todo o sistema educacional público paulista.

Em 2009, dando continuidade às discussões acerca Proposta Curricular, é publicado, na Revista Brasileira de História, o artigo “O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008”, fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Ensino da ANPUH – Seção São Paulo. O referido artigo discutiu os impasses criados para a profissionalização do docente de história e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos a partir da Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo.

Para subsidiar as discussões, os pesquisadores do GT de Ensino analisaram o material impresso e os vídeos disponibilizados no sítio da Secretaria da Educação. Além disso, entrevistaram professores que atuam na rede e participam dos encontros e debates promovidos pela ANPUH. Todas essas ações tiveram o intuito de demonstrar que a intenção do GT Ensino de História era a de analisar o documento, discutir uma questão crucial aos profissionais de História do estado: o que significa ensinar História hoje com base na Proposta Curricular para a rede pública de São Paulo?

No que se refere especificamente à disciplina de História, o texto da Proposta Curricular é iniciado com a pergunta: “Para que serve a História?”. Ao deparar com essa indagação e com a resposta dada a ela em um documento oficial, ficamos preocupados, já que há muitos anos essa disciplina faz parte da grade curricular em todo o país, não havendo dúvidas sobre a sua relevância.

O texto da Proposta Curricular para o Ensino de História mostra, já na apresentação, o seu caráter dúbio: primeiro, traz um questionamento do senso comum acerca da utilidade da história no processo educacional e, em seguida, argumenta que:

[...] o ensino da História é necessário por ser uma das mais importantes expressões de humanidade, como é a Música, por exemplo. Tanto a História

como a Música parecem disciplinas sem utilidade, porém basta imaginar um mundo em que elas não existissem para perceber sua importância. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 41).

Mais do que uma expressão de humanidade, a história é uma ciência e deveria ser abordada como tal por essa Proposta. Segundo Braick e Mota (2005, p. 11), História é um vocábulo de origem grega que significa “conhecimento por meio de uma indagação”, ele deriva de *hístōr* “sábio” ou “conhecedor”. Já o historiador Marc Bloch definiu a História como a ciência dos homens no transcurso do tempo (BRAICK; MOTA, 2005, p. 11). O francês Lucien Febvre, também historiador, destacou que a História é o processo de mudança contínua da sociedade (BRAICK; MOTA, 2005, p.11). Sérgio Buarque de Holanda, sociólogo e historiador brasileiro, define a História como o estudo que os pesquisadores fazem dos homens do passado, mostrando como viviam e o que realizaram os povos que nos precederam (BRAICK; MOTA, 2005, p.11). Esses são apenas alguns exemplos a fim de esclarecer que a utilidade da história não está em discussão, tampouco seu pôr teleológico.

Com relação às orientações específicas ao professor de História, de acordo com a Proposta, “cabe ao professor acompanhar, sem dirigir, os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 41). Por meio dessa afirmação, constatamos mais uma vez a “ausência” do professor no processo educativo e a supervalorização do conhecimento que o aluno traz da experiência imediata. Essa posição teórico-metodológica confirma o primeiro posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender”, abordado no segundo capítulo.

Ainda no âmbito das orientações ao professor, o texto da Proposta Curricular de História adverte que “a missão de formar cidadãos não compete, direta e exclusivamente, ao professor de História e nem à escola, em seu conjunto, já que as bases dessa formação são trazidas à sala de aula pelos alunos, armazenadas nos espaços sociais que eles frequentam, em especial a família” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 41).

Tomando por base o lema “aprender a aprender”, a Proposta retira da escola a condição de mediadora privilegiada entre o cotidiano e o não-cotidiano, deixando, portanto, de ser geradora de carências superiores que venham possibilitar as apropriações e as objetivações genéricas para-si. Desse modo, o principal objetivo da escola, segundo essa Proposta, é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam sua inserção e constante adaptação no mercado de trabalho. Quando esses objetivos não são alcançados, a responsabilidade é do aluno e do professor.

Além das orientações sobre o trabalho docente, a Proposta Curricular traz algumas contradições, no que diz respeito à descentralização e autonomia do trabalho docente e da escola, que devem ser discutidas.

A secretária Maria Helena Guimarães de Castro, na referida carta de apresentação, justifica a implantação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo tendo em vista que a criação da LDB, ao dar autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, deu um importante passo, porém ao longo do tempo essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente. A fim de suprir essa ineficiência, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta um currículo comprometido com o seu tempo. Para o sucesso desse currículo, a capacidade de aprender deverá ser desenvolvida por todos, cabendo tanto às instituições como aos docentes o compromisso de “aprender a aprender”. Nesse contexto, cabe aos gestores a responsabilidade pela formação continuada dos seus professores e por fiscalizar a aplicação da Proposta.

A Proposta Curricular de História determina as obrigações do professor e esclarece que:

[...] ao se atribuir a ele a responsabilidade pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário, felizmente há tempos banido do ambiente escolar. Contudo, recusar o autoritarismo não significa abrir mão da responsabilidade de ensinar ou, em outras palavras, levar a aprender. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 42).



O texto ressalta ainda que “nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 43).

Contudo, o que se observa no dia-a-dia é uma pressão e um controle por parte dos coordenadores e diretores, para que os professores executem o material fornecido pela Secretaria da Educação. Além disso, os professores estão à mercê das avaliações externas e do sistema de bonificação. Nesse sentido, todas essas artimanhas excluem a possibilidade de escolha do professor.

Na tentativa de dar um tom liberal, a Proposta argumenta que “ao contrário, o que se sugere é que cada docente siga o seu próprio caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas” (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 43).

O caráter contraditório da Proposta foi analisado por um grupo de pesquisadores do GT de Ensino da ANPUH. Segundo Ciampi et al (2009), designa-se como:

[...] “aparente contradição” o discurso que faz conviver uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da “comunidade aprendente”. (CIAMPI et al, 2009, p. 368).

Todas essas contradições estão sendo vivenciadas pelos professores que são constantemente fiscalizados pelos professores coordenadores e pelas avaliações externas que exigem como meta a execução das atividades inseridas no Caderno do Aluno, tendo em vista que as provas do SARESP “cobrarão” as competências e as habilidades referidas nesse

material. Além disso, o SARESP, cuja nota atribuída ao desempenho dos alunos é atrelada à bonificação dos professores, é um dos critérios que determinam o IDESP.

De fato, ocorre uma “liberdade vigiada” que atua com a culpabilização de alunos, professores e gestores, perante um provável insucesso na implantação Proposta, elaborada com o propósito de resgatar a qualidade de ensino no Estado de São Paulo. Fatores como defasagem na aprendizagem, classes lotadas, professores mal remunerados, violência escolar e tantos outros foram ignorados pela Secretaria da Educação ao transformar a Proposta em uma “fórmula mágica” capaz de solucionar todos os problemas educacionais do estado de Estado de São Paulo.

Não obstante, de acordo com as determinações da Proposta, a disciplina de História deve levar o aluno a perceber-se como parte de um meio social. Assim, “mesmo partindo das relações mais imediatas, como a família, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade”. (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 43).

Em nome dessa perspectiva de compreensão da História, a Proposta coloca, em segundo plano, discussões historicamente relevantes: como o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a sociedade de classes e as determinações econômicas.

Para exemplificarmos a complexidade própria da ciência história, utilizaremos uma passagem de Heller (2008) que, subsidiada pela teoria de Marx, oferece uma definição para a história:

A história, portanto, é a substância da sociedade. Mas a sociedade é sempre um complexo determinado, com um método de produção determinado, apresentando ainda classes, camadas, formas mentais e alternativas igualmente determinadas. Essas classes, camadas, formas mentais e alternativas são meramente portadoras de um conteúdo axiológico relativo, ou de uma possibilidade axiológica relativa. A relatividade se deve, antes de mais nada, ao fato de que a totalidade do valor – a explicitação da essência humana – pode se realizar apenas no processo infinito do desenvolvimento histórico total. (HELLER, 2008, p. 24).

Portanto, a história não é um processo finalístico, as alternativas históricas são sempre reais, por isso, sempre é possível decidir perante elas. A história é a substância da sociedade porque se dá por meio da construção de valores sobre a base de outros valores. Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas a fim de se inserir na continuidade da história das gerações futuras.

O movimento da história ocorre a partir do momento que as apropriações e as objetivações geram novas carências, carências de nível superior, permitindo o surgimento de novas apropriações e objetivações.

### **3.1 Estruturação do conteúdo programático da Proposta de História**

A Proposta Curricular de História da Secretaria da Educação de São Paulo define como conceitos principais: História e Diversidade; História e Trabalho; Cultura e Sociedade. Além disso, determina os conteúdos programáticos para cada bimestre que deverão ser seguidos pelos professores<sup>14</sup>.

O primeiro aspecto a ser enfatizado nessa Proposta Curricular é que dos 38 temas indicados para o Ensino Médio, apenas oito se referem à História do Brasil, sendo que no primeiro ano do Ensino Médio não há nenhum desses oito temas. Desse modo, como cumprir com um dos objetivos das orientações da Proposta que prioriza o trânsito do conhecimento do local para o geral valorizando aquilo que o aluno detém, se a organização do conteúdo programático na referida Proposta privilegia a história geral?

De que forma a Proposta está cumprindo com a determinação federal da Lei 10.639, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da

---

<sup>14</sup> Os conteúdos programáticos para cada bimestre dos três anos do Ensino Médio se encontram em anexo.

temática "História e Cultura Afro-Brasileira", se os estudos sobre os afrodescendentes e as populações indígenas foram negligenciados em favor do estudo de uma história europeizada? Além disso, a análise dos temas que deverão ser ministrados a cada bimestre mostra-nos que a sequência estabelecida é a mesma da maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial.

Ao analisarmos os temas sugeridos para cada série e a metodologia para a sua aplicação nas situações de aprendizagem, contidos no Caderno do Aluno, observamos que a prioridade fora dada à competência da leitura e da escrita, transformando a disciplina História em acessório para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. De acordo com Ciampi et al (2008, p. 373), "O predomínio do 'grafocentrismo' da proposta parece atender às urgências da escola pública, mas a leitura e a escrita não devem ser confundidas com 'a' competência das competências, como se existisse uma única competência transversal".

Portanto, constatamos que a inovação anunciada pela Secretaria da Educação não se configura, visto que a Proposta segue o mesmo padrão da história europeizada, já abordada por inúmeros livros didáticos facilmente encontrados nas escolas.

A Proposta Curricular apresenta temáticas canônicas para a disciplina de História, assim o "Iluminismo" (Caderno do Aluno, 2º volume, da 2ª série do Ensino Médio, p.20 a 28)<sup>15</sup> é abordado por meio de fragmentos de textos semelhantes aos encontrados em livros didáticos. Sem se preocupar com as objetivações dos conceitos históricos, faz-se abordagens bastante superficiais. Observamos, pois, que a fragmentação apresentada nessa sequência didática impossibilita a homogeneização do conceito, o qual, dessa forma, fica restrito à esfera do cotidiano.

Essa fragmentação e heterogeneidade dos textos impedem que o aluno compreenda o desenvolvimento do conceito histórico, levando-o à apreensão de noções supérfluas e

---

<sup>15</sup> A referida atividade se encontra em anexo.

minimalistas. Quando o processo educativo escolar, principalmente nas sociedades alienadas, se limita a objetivações genéricas em-si do âmbito cotidiano, ele se reduz à satisfação dos carecimentos de nível inferior, carências essas determinadas pela existência alienada.

Outro exemplo que gostaríamos de abordar é o tema “Segunda Guerra Mundial” (Caderno do Aluno, volume 2, da 3ª série do Ensino Médio, p. 17 a 22),<sup>16</sup> analisado sob a perspectiva que o cinema norte-americano apresenta acerca do conflito. O material didático privilegia a utilização desse recurso por reconhecer que tal tema fora amplamente difundido por essa mídia, sendo de conhecimento do aluno, e por fazer parte do seu cotidiano, como enfatiza a pedagogia do “aprender a aprender”, um dos pilares dessa Proposta.

Segundo Duarte (1999), a prática pedagógica escolar poderia ser a mediadora entre a formação do indivíduo na sua vida cotidiana (em-si) e a formação do indivíduo nas esferas não-cotidianas da vida social (para-si). A análise dessa atividade nos permite perceber a inexistência de uma mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano. O que observamos é uma supervalorização dos conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano, das informações transmitidas em outras instâncias da vida que não seja a escola, em detrimento dos saberes instituídos e transmitidos pelos professores.

De acordo com as abordagens realizadas no primeiro capítulo, Duarte (1999) salienta que o papel da prática pedagógica deveria proporcionar ao estudante carências de nível superior, não podendo, assim, limitar-se a oferecer apenas carências já apropriadas pela individualidade, isto é, carências do nível inferior, que se encontram no âmbito do cotidiano, como as que foram oferecidas no exemplo citado. Essas práticas pedagógicas não possibilitam aos alunos carecimentos superiores. Espera-se que a escola, por meio da prática pedagógica, enriqueça o indivíduo, proporcionando-lhe carecimentos não-cotidianos, ou seja, carecimentos voltados para a mediação entre as objetivações genéricas em-si e as para-si.

---

<sup>16</sup> Cf. os anexos.

Quanto ao tema escravidão na Grécia Antiga,<sup>17</sup> constante no Caderno do Aluno, volume 2, da 1ª série do Ensino Médio, sua abordagem propõe a comparação entre escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo por meio de questionamentos simplistas. Observamos a ausência de um aprofundamento do conceito escravidão, bem como das suas implicações ao longo da história. Essa abordagem priorizou a contextualização da escravidão enfatizando a exclusão social na Antiguidade e na Contemporaneidade. O ponto principal da nossa crítica é a imprecisão própria de análises comparativas entre processos e tempos históricos distintos, como é o caso da escravidão na Antiguidade e na Contemporaneidade – tempos históricos distintos, bem como da exclusão social e da escravidão – processos históricos distintos. Essas análises comparativas, além de impedirem a compreensão do conceito, difundem uma falsa ideia de totalidade.

Como a pedagogia adotada pela Proposta é a do “aprender a aprender” o Caderno do Aluno sugere, ao final de cada atividade, a realização de “pesquisas” visando o aprofundamento da compreensão por parte do estudante. Isso é mais uma evidência de que o conhecimento apropriado sem a necessidade de mediações por parte dos professores é o ideal para essa Proposta, trata-se da autonomia do indivíduo.

Duarte (2004) chama a atenção para os equívocos da pedagogia do “aprender a aprender”:

É nesse contexto que o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 9).

---

<sup>17</sup> Cf. os anexos.

Diante desse contexto, discutiremos, a seguir, alguns pontos relativos ao Caderno do Professor e às orientações dadas para o cumprimento das atividades selecionadas.

Ao iniciar cada “situação de aprendizagem”, o professor é orientado sobre o que se espera do aluno, tendo em vista que o docente já não diz o que ensinará, mas sim o que o aluno deverá aprender, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem.

O Caderno do Professor também detalha o tempo previsto para a execução da atividade, os conteúdos e temas a serem abordados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a metodologia que deverá ser utilizada, os melhores recursos didáticos para essa execução e as propostas de avaliação e recuperação, finalizando cada sequência didática com sugestões para ampliar a perspectiva do professor e do aluno com vistas à compreensão do tema.

Em suma, a aula é totalmente controlada, estabelecendo-se inclusive as instruções de como sondar e sensibilizar os alunos. Os Cadernos do Professor trazem também a resolução das atividades que fazem parte do Caderno dos Alunos e instrumentos de avaliação prontos. Todos esses aspectos nos fazem refletir sobre o que se espera do professor da educação paulista.

A retirada da responsabilidade dos professores sobre o processo educativo minimiza as possibilidades de acesso às objetivações genéricas para-si, visto que essas objetivações só se viabilizam diante do respeito à liberdade.

O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo. (HELLER apud DUARTE, 1999, p. 140).

Portanto, quando o professor é tolhido da sua liberdade para selecionar e organizar o que será ensinado como pressuposto para a sua aula, ele perde a possibilidade de realização de

objetivações genéricas para-si, transformando-se em mero aplicador de atividades de forma espontânea e alienada. Trata-se, dessa forma, da alienação do trabalho docente.

De acordo com Ciampi et al (2009), do ponto de vista estritamente pedagógico, a Proposta Curricular fere os preceitos mais elementares da tão propalada “autonomia escolar”, já que seus idealizadores entendem que as escolas e os professores gozam de “autonomia” apenas para executarem uma proposta pronta e serem responsabilizados pelo fracasso dos estudantes.

A ausência de liberdade de escolha transforma professores e escolas em simples executores de ordens, retirando-lhes a responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, os professores seriam meros prestadores de serviço, de quem até se pode exigir e conseguir eficiência, mas que não pode responder, eticamente, pelos resultados de suas atividades. Afinal, eles apenas prestam serviço.

Não encontramos na Proposta aportes teóricos ou metodológicos que respondam aos problemas vivenciados pelos professores na escola pública paulista, embora tais problemas sejam, segundo seus formuladores, a base do documento.

Parte das atividades de ensino sugeridas na Proposta torna-se inviável frente à realidade da maioria das escolas públicas paulistas, sobretudo pelo tempo estipulado para a sua execução, principalmente quanto à 3ª série do Ensino Médio noturno que compreende apenas uma aula de História de 45 minutos por semana. Além do tempo estipulado, essas atividades se apóiam em pesquisas, experiências, exposições, atividades em grupo, entre outras especificidades, que são inviáveis nas salas com um número superior a quarenta alunos, em escolas que não dispõem de laboratórios ou ambientes para a exposição dos trabalhos.

Outras especificidades da Proposta que não podem deixar de ser referenciadas consistem na pressuposição dos autores do documento de que os alunos já dominam determinados conceitos para a execução das tarefas, logo se esses conceitos não foram ainda



apropriados, o professor deverá abordar o tema e, nessa abordagem, permitir a apropriação do conceito para que o aluno venha a desenvolver as habilidades exigidas pela Proposta, visando a obtenção de melhores resultados no SARESP e em outras avaliações externas.

O insucesso desses resultados deverá ser atribuído aos professores, alunos e gestores, já que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo viabilizou todos os recursos necessários para a melhoria na qualidade da educação paulista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação considerando algumas questões de pesquisa, a saber: como a ideia de cotidiano é veiculada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo? A escola está promovendo a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano? O material que compreende a Proposta Curricular está gerando nos estudantes possibilidades do desenvolvimento de objetivações genéricas para-si? A fim de responder a esses questionamentos, procuramos nos apropriar de textos que abordam o tema.

No primeiro capítulo, apresentamos a teoria a respeito das apropriações e objetivações genéricas em-si e para-si, tendo em vista que esses conceitos são fundamentais para a elucidação das questões de pesquisa.

A premissa principal deste trabalho é a de que a escola deveria ser o *locus* privilegiado para a apropriação e a objetivação do conhecimento e da produção histórico-cultural das gerações passadas, produzindo, desse modo, carências de novas objetivações.

Ainda no primeiro capítulo, analisamos a importância das apropriações e objetivações genéricas para-si em relação ao desenvolvimento qualitativo da sociedade. Segundo Duarte (1999), a constituição do ser humano se caracteriza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano: a apropriação da cultura, da produção material e simbólica da atividade social de todos os homens, isto é, de todo o conhecimento e bens objetivados por materiais que foram acumuladas ao longo da história.

No referido capítulo, abordamos também a teoria do cotidiano desenvolvida por Agnes Heller (2008) e aplicada ao contexto educacional por Newton Duarte (1999). Dada a complexidade dessa teoria, o que desenvolvemos neste estudo é limitado pelo recorte do universo da pesquisa, porém poderá contribuir para outras pesquisas educacionais que

queiram utilizar-se da teoria do cotidiano para compreender os problemas educacionais. De acordo com Heller (2008), o cotidiano é a esfera da vida humana que se estrutura na genericidade em-si. Por isto, as apropriações e objetivações acontecem de forma espontânea, natural, sem reflexão; não existe uma relação consciente nas apropriações e objetivações ou nas relações de mediação entre elas. Por outro lado, as atividades não-cotidianas são as constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. A partir dessa ideia, explicamos o conceito de objetivações genéricas para-si, que se refere ao desenvolvimento das capacidades humano-genéricas como consequência do seu máximo desenvolvimento. Assim, segundo Marx, (2006, p. 117), o indivíduo consegue “contemplar a si mesmo num mundo criado por ele”.

Após definirmos cotidiano, não-cotidiano e a escola como mediadora das esferas do cotidiano e não-cotidiano, passamos a examinar a noção de cotidiano na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Duarte (1999) afirma que a educação escolar deve cumprir seu autêntico papel de mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, conduzindo a formação do educando para a individualidade em-si.

Em suma, no primeiro capítulo, apoiados em alguns autores como Duarte, Heller, Martins, Rossler e Giardinetto, apresentamos a categoria “cotidiano”, aquela que ilumina o objeto deste estudo.

No segundo capítulo desta pesquisa, examinamos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Para isso, apresentamos uma retrospectiva histórica da sua implantação. Por meio da análise dos documentos oficiais que passaram a orientar a rede educacional do Estado de São Paulo, procuramos compreender os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam.

Um dos fundamentos da Proposta Curricular abordado nesse capítulo fora a pedagogia do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2004), o “aprender a aprender” tem como núcleo definidor a desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da

escola em transmitir o conhecimento, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido a seus alunos, além de imputar ao aluno a responsabilidade sobre a sua aprendizagem. Para melhor compreensão do lema “aprender a aprender”, mostramos os seus quatro posicionamentos valorativos definidos por Duarte (2004).

Além disso, abordamos as principais críticas feitas à Proposta por entidades representativas tanto no âmbito da educação escolar como na área da História, a saber: ANPUH, APEOESP, CPP e APASE. Essas entidades denunciaram o caráter imperativo da Proposta, suas ambiguidades, bem como a retirada do professor de todo o processo da sua elaboração, transformando-o, assim, em um mero executor daquilo que não planejou.

No terceiro capítulo, analisamos a Proposta Curricular de História para o Ensino Médio, suas ambiguidades, além do aporte teórico que a fundamenta. Examinamos também as determinações para a “gestão da sala de aula” dirigidas aos professores

No referido capítulo, destacamos, ainda, as principais discussões desenvolvidas pela ANPUH por meio de uma moção de repúdio à Proposta de Ensino de História, além disso, mostramos outras críticas feitas por membros da entidade em artigos.

Ainda no terceiro capítulo, analisamos o conteúdo programático para o Ensino Médio e as propostas de atividades dos Cadernos do Aluno e do Professor, a fim de confirmar se o material oferecido por essa Proposta está proporcionando objetivações e apropriações genéricas para-si ou se mantém o aluno no seu cotidiano alienado.

Constatamos, portanto, que esse “pacote educacional” prioriza as competências leitora e escritora, colocando as outras disciplinas nessa órbita. Também oferece aos alunos conceitos fragmentados, mantendo-os, desse modo, na esfera do cotidiano, além de retirar do professor a autonomia e o protagonismo do fazer pedagógico.

Diante de todas essas constatações, observamos que o objetivo de melhorar a qualidade educacional no Estado de São Paulo por meio de uma “proposta inovadora” é apenas mais uma expressão discursiva da fragmentação tanto do ser humano quanto do conhecimento compreendida na Proposta aqui discutida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/07/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 2000.

BUARQUE, Chico. *Cotidiano*, 1971.

CIAMPI, H. et al. *O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008*. *Revista Brasileira História*. São Paulo, vol. 29, nº 58, 2009. Disponível em: <<http://rdalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26312450006>>. Acesso em: 25/04/2010.

COLL, César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENTREVISTA: Diane Ravitch, ex-conselheira de Bush. *Jornal da tarde*. São Paulo, 1º ago 2010. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/entrevista-diane-ravitch-ex-conselheira-do-governo-bush/>>. Acesso em: 10/07/2010.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIARDINETTO, J. R. B. *O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da Educação matemática*. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: 1997.

HELLER, A. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

LIMA JR, L. F. de L. **Reforma curricular em São Paulo: a contra-mão do progresso. Professor temporário.** 22 mar. 2010. Disponível em: <<http://professortemporario.wordpress.com/2010/03/22/reforma-curricular-em-sao-paulo-a-contra-mao-do-progresso/>>. Acesso em: 30/04/2010.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor).

MARTINS, Ligia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PROPOSTA Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica. *Revista Planejamento*. São Paulo: APASE, APEOESP & CPP, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO (Estado). *Revista São Paulo faz Escola*. Edição Especial da Proposta Curricular. Disciplinas Geografia, História e Filosofia. São Paulo: SEE, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Caderno do aluno*. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Caderno do aluno*. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor*. São Paulo: SEE, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 27 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



**ANEXOS**

**ANEXO 1: As dez metas para educação em São Paulo até 2010**

1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8.<sup>a</sup> série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do ensino médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem ao final dos ciclos (2.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3.<sup>a</sup> série do médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de ensino médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do ensino fundamental aos nove anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup>).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação para formação continuada de professores; escolas com foco nos resultados das avaliações; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e infra-estrutura das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas; construção de 74 unidades, implantação de circuito interno de TV para segurança em escolas da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas de professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

## **ANEXO 2: IDEALIZADORES DA PROPOSTA**

Governador: José Serra

Vice-Governador: Alberto Goldman

Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta: Iara Gloria Areias Prado

Chefe de Gabinete: Fernando Padula

Coordenador de Estudos e Normas Pedagógicas: José Carlos Neves Lopes

Coordenador de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo: Luiz Candido Rodrigues Maria

Coordenadora de Ensino do Interior: Aparecida Edna de Matos

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: Fábio Bonini Simões de Lima

### **EXECUÇÃO**

Coordenação Geral: Maria Inês Fini

Concepção: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini, Ruy Berger

### **GESTÃO**

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente do Conselho Curador: Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva: Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação: Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos: Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

## APOIO

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores: Ghisleine Trigo Silveira

Coordenação de área para o desenvolvimento dos conteúdos Programáticos e dos cadernos dos Professores:

Ciências Humanas e suas Tecnologias: Angela Corrêa da Silva e Paulo Miceli

Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Luis Carlos de Menezes

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Alice Vieira

Matemática: Nilson José Machado

## AUTORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS:

Filosofia: Adilton Luís Martins e Paulo Miceli

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Bega dos Santos, Regina Célia Corrêa de Araújo e Sérgio Adas.

História: Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Paulo Miceli e Raquel dos Santos Funari

Coordenação do Desenvolvimento do Caderno do Gestor: Guiomar Namó de Mello e Marta Wolak Grosbaum

Autores: Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Guiomar Namó de Mello, Maria Silvia Bonini Tararam, Marta Wolak Grosbaum, Miriam Martins Inácio e Terezinha Antonia Berti Tranchitella

Colaboradores: Dalva de Oliveira S. da Costa, Ermelinda Maura Chezzi Dallan, José Alves da Silva, Liara Ferraz Conte APS, Maria Alice Pereira e Maura Silva Guedes

Preparação de originais: Tina Amado

Consulta à rede sobre experiências exitosas: Lourdes Athiê e Raquel B. Namó Cury

#### EQUIPE DE PRODUÇÃO

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza

Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Denise Blanes, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de Oliveira, Luis Márcio Barbosa, Luiza Christov e Vanessa Dias Moretti

#### EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva: Angela Sprenger

Projeto Editorial: Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial: Edições Jogo de Amarelinha, Conexão Editorial e Occy Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Referências para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. FE/USP, São Paulo, v. 25, n. 2, jul.-dez., 1999.

MELLO, Guiomar N. de. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: parecer*.  
Brasília: MEC/CNE, 1998.

### **ANEXO 3: Moção aprovada na reunião do Conselho Consultivo e Diretoria da Seção São Paulo em 30/05/2008**

O Fórum da Graduação promovido pela ANPUH - Seção São Paulo, realizado no dia 17/05/2008, na USP, teve como objetivo discutir a Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo, que integra o Projeto São Paulo Faz Escola, implantada na rede pública paulista, no início do ano letivo de 2008.

Contamos com a presença de representante da Secretaria Estadual da Educação, Professor Paulo Miceli, professores das Universidades paulistas, públicas e particulares, membros do GT de Ensino, do Conselho Consultivo e da Diretoria da Seção São Paulo da ANPUH, bem como professores do ensino fundamental e médio.

Essa moção tem por propósito registrar contradições e inconsistências relativas a esta Proposta Curricular de História, as quais foram explicitadas ao longo deste encontro, reiterando, inclusive, os resultados da análise já realizada pelo GT de Ensino.

Questionamos a concepção de currículo implícita na Proposta e seu processo de implantação, concepção que entende o professor como mero executor de propostas elaboradas a priori, de maneira unidimensional, desconsiderando projetos em desenvolvimento nas escolas, bem como as discussões acumuladas nos últimos trinta anos, envolvendo pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, saberes históricos escolares, culturas escolares e saberes docentes, dentre outras.

Embora, nas proposições mais gerais do Projeto São Paulo Faz Escola e nos princípios da Proposta Curricular, estejam mencionado autores que discutem questões curriculares numa perspectiva sócio-histórica, estes não são, de fato, incorporados na mesma Proposta de História e nem no material didático proposto – Jornal do Aluno e Revista do Professor. Nesse sentido, o conjunto de documentos apresentados, apesar de referir-se à

autonomia, ao pensar crítico, como metas educacionais a serem colocadas em práticas por docentes e discentes, acaba, ambigualmente, negando-os. A lógica que prevalece é a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, por meio de procedimentos avaliativos padronizados e mecanicamente colocados em ação.

Portanto, a maneira como foi implantada a Proposta Curricular, e as condições atuais de trabalho do professor revelam profundo desrespeito pelo profissional que atua na rede pública estadual.

GT de ENSINO – Seção São Paulo ANPUH - 30/05/2008



**ANEXO 4: Conteúdo Programático da disciplina História para o Ensino Médio**

<b>1º Série do Ensino Médio</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<p>Pré-História Civilizações do Crescente Fértil: o surgimento do Estado e da Escrita. Civilização Grega: a constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela escravidão. O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente e Ocidente.</p>	<p>A civilização Romana e as migrações bárbaras. Império Bizantino e o mundo árabe. Os Francos e o Império de Carlos Magno.</p>
<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<p>Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais. Renascimento comercial e urbano. A vida na América antes da conquista europeia. As sociedades maia, inca e asteca.</p>	<p>Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV. Expansão europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas. A formação do mercado mundial. Encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América</p>
<b>2º Série do Ensino Médio</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<p>Renascimento e Reforma Religiosa: características culturais e religiosas da Europa no início da Idade Moderna. Formação e características do Estado Absolutista na Europa Ocidental.</p>	<p>A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial. Iluminismo e Liberalismo: revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos</p>
<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<p>Império Napoleônico Independência da América Latina. A Revolução industrial inglesa (séculos XVIII e XIX). Processos políticos e sociais no século XIX na Europa.</p>	<p>Formação das sociedades nacionais e organização política e social na América e nos EUA no século XIX: Estados Unidos e Brasil (expansão para o oeste norte-americano, Guerra Civil e o desenvolvimento capitalista dos EUA / Segundo Reinado no Brasil) A República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão, política, econômica e social das classes populares.</p>

<b>3º Série do Ensino Médio</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<p>Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racialismo)</p> <p>Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial.</p> <p>A Revolução Russa e o stalinismo.</p> <p>Totalitarismo: os regimes nazifascistas.</p>	<p>A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais.</p> <p>A Guerra Civil Espanhola.</p> <p>II Guerra Mundial.</p> <p>O período Vargas.</p>
<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<p>O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria.</p> <p>Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960.</p> <p>A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e América Latina.</p>	<p>As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970.</p> <p>O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. O movimento pelas “Diretas Já”.</p> <p>A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, deferentes contribuições: gênero, etnia e religiões.</p> <p>O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.</p>

## ANEXO 5: Modelos de situações de aprendizagem

História - 2ª série - Volume 2



### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 ILUMINISMO

- Um dos principais aspectos que definem o Iluminismo consiste na utilização da razão como instrumento de libertação do Homem, submetido, principalmente, ao jugo dos dogmas religiosos e à tirania dos governos. Essa orientação geral pode ser percebida por meio da análise de duas frases: uma do filósofo alemão Immanuel Kant e outra que aparece em diversos compêndios do século XVIII. Esta última é comumente atribuída a Diderot e Voltaire (em virtude dos usos e adaptações que dela fizeram), mas sua autoria tem sido conferida ao padre francês Jean Meslier. Observe as duas frases a seguir:

“A nossa época é a época da crítica, a qual tudo tem que submeter-se. A religião, pela sua santidade, e a legislação, pela sua majestade, querem igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem aspirar ao sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar o seu livre e público exame.”

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Prefácio da primeira edição (1781). Tradução A. F. Morujão e M. P. Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. Disponível em: <[http://web.lettras.up.pt/mcirinhos/Ensino/conhecimento/Kant\\_CRP\\_Prefacio.pdf](http://web.lettras.up.pt/mcirinhos/Ensino/conhecimento/Kant_CRP_Prefacio.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2008.

“Eu gostaria, e este será o último e o mais ardente de meus desejos, eu gostaria que o último dos reis fosse enforcado com as tripas do último padre.”\*

\* Uma versão corrente dessa frase e de uso mais difundido é “A humanidade só será feliz quando o último padre for enforcado com as tripas do último rei”.

Frase atribuída ao padre francês Jean Meslier.

Considerando a época e o contexto em que as frases citadas foram escritas, explique-as:

---



---



---



---



---



---



---

2. Para refletir sobre a gradação das vontades na sociedade, leia os excertos a seguir e, nos campos apropriados, analise-os com base na pergunta que os acompanha.

- **Contrato social**

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente. Tal é o problema fundamental cuja solução é dada pelo contrato social.”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Tradução Rolando Roque da Silva. p. 9-10. Disponível em: <[http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2244](http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244)>. Acesso em: 19 fev. 2009.

- a) Conforme o texto, quais os fundamentos do contrato social?

“Numa legislação perfeita, a vontade particular ou individual deve ser nula; a vontade de corpo própria ao governo, bastante subordinada; e, por conseguinte, a vontade geral ou soberana sempre dominante é a regra única de todas as outras.

Contrariamente, de acordo com a ordem natural, essas diversas vontades se tornam mais ativas à medida que elas se concentram. Assim, a vontade geral revela-se sempre a mais débil, a vontade de corpo a segunda em categoria, e a vontade particular a primeira de todas; de sorte que, no governo, cada membro e, antes de mais nada, ele mesmo, e depois magistrado, e em seguida cidadão, graduação diretamente oposta à exigida pela ordem social.”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Tradução Rolando Roque da Silva. p. 31. Disponível em: <[http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2244](http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2244)>. Acesso em: 19 fev. 2009.

b) Conforme o texto, qual seria a diferença entre a legislação perfeita e a ordem natural, em relação à gradação das vontades?

---



---



---



---



---



---

♦ **Tripartição dos poderes**

“Tudo estaria perdido, se o mesmo homem, ou o mesmo corpo de principais, ou dos nobres, ou do povo, exercessem os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos.”

MONTESQUIEU, Charles-Louis *Do espírito das leis*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil/Difel, 1987.

c) No contexto europeu do século XVII, como você imagina o significado de uma proposta como essa, de tripartição dos poderes?

---



---



---

- **Tolerância**

“Quando os romanos foram mestres da mais bela parte do mundo, sabemos que eles toleraram todas as religiões.”

VOLTAIRE, François-Marie Arouet. Tolerância. In: *Dicionário filosófico*. Tradução Glaydson José da Silva. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k37538b>>. Acesso em: 9 mar 2009.

d) O significado de tolerância no século XVII estava ligado à ideia de suportar algo ou alguém diferente de nossa cultura ou de nós mesmos. Hoje, não é muito diferente. Você vê alguma diferença entre *tolerar* e *respeitar*?

---



---



---



---



---

3. À luz do conteúdo estudado, analise o excerto a seguir, retirado do *Poema sobre o desastre de Lisboa* ou *Exame deste axioma: “tudo está bem”*, de Voltaire.

[...]  
 Mas como conceber um Deus, a própria bondade  
 Que dá seus bens a seus filhos que ele ama,  
 E que derrama sobre eles os males um grande número de males?  
 Que olho pode penetrar em seus profundos desígnios?  
 Do Ser absolutamente perfeito o mal não pode nascer;  
 Ele vem de outro lugar, pois Deus é o único mestre:  
 Ele existe, portanto. Oh tristes verdades!  
 A mistura assustadora das contrariedades!  
 [...]

VOLTAIRE, François-Marie Arouet. *Poème sur le désastre de Lisbonne ou examen de cet axiome: “tout est bien”* (excertos). Tradução Glaydson José da Silva. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k89898j>>. Acesso em: 2 out. 2008.

4. Depois de ler e analisar a passagem de Voltaire, leia e analise o trecho a seguir, no qual Rousseau manifestou franca discordância daquela interpretação.

“Homem tenha paciência, dizem-me Pope e Leibnitz. Teus males são um efeito necessário de sua natureza e da constituição do universo. Se o Ser eterno não fez melhor é porque não podia melhor fazer. “Que me diz agora vosso poema? [...] Se é um Deus quem tinha te criado sem dúvida ele é todo-poderoso; ele podia prevenir todos teus males: não espere então, jamais, que eles acabem; pois aí não saberia ver porque tu existes, se não é para sofrer e morrer. Eu não sei de nenhuma doutrina paralela que possa consolar mais que o otimismo e a fatalidade. Eu não vejo como possa procurar a fonte do mal moral em outro lugar que não no homem livre, aperfeiçoado, parte corrompido; e, quanto aos males físicos, eles são inevitáveis em todo sistema do qual o homem faz parte. A maior parte de nossos males físicos é, ainda, nossa obra. Sem deixar vosso assunto de Lisboa, convenha, por exemplo, que a natureza não **tivesse**, a esse respeito, reunido vinte mil casas de seis a sete andares, e que se os habitantes desta grande cidade tivessem sido dispersados mais igualmente, e mais lentamente habitados, o estrago teria sido muito menor, e talvez nulo.”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Lettre sur la providence*. Tradução Glaydson José da Silva. Disponível em: <[http://www.gymnyon.vd.ch/docs/302/GyNyon\\_-\\_La\\_Providence\\_selon\\_Voltaire\\_et\\_Rousseau.pdf](http://www.gymnyon.vd.ch/docs/302/GyNyon_-_La_Providence_selon_Voltaire_et_Rousseau.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2008.

5. O terremoto de Lisboa levou muitos iluministas a repensar o próprio otimismo em relação às realizações do mundo, otimismo esse que não condizia com o sofrimento e o mal causados pelo trágico acontecimento. Com os dois excertos lidos nas questões 3 e 4, analisados, e com base no conteúdo estudado, desenvolva reflexões para as seguintes questões:

- Com a ocorrência do terremoto, como explicar o caminho linear da ciência e do progresso rumo ao bem maior?

---

---

---

---

---

- A quem se dirige a crítica de Voltaire? Por quê?

---

---

---

---

---

- Qual o fundo da explicação de Rousseau para o terremoto?

---

---

---

---

---

- Você poderia dar um exemplo de evento similar, ocorrido no mundo contemporâneo?

---

---



6. Analise o trecho a seguir, escrito em 1794 e, com base nas expectativas previstas por Condorcet, registre suas reflexões sobre o mundo atual.

“Nossas esperanças sobre o estado futuro da espécie humana podem se reduzir a três pontos: a destruição da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade em um mesmo povo; enfim, o aperfeiçoamento real do homem. Todas as nações devem se reaproximar um dia do estado de civilização onde chegaram os povos mais esclarecidos, os mais livres, os mais libertos de preconceitos, tais como os franceses e os anglo-americanos? Esta distância enorme que separa os povos da servidão das nações submissas a reis, da barbárie dos pequenos povos africanos, da ignorância dos selvagens deverá pouco a pouco desaparecer?”

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, p. 328. Tradução Glaydson José da Silva. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101973s/f336.table>>. Acesso em: 2 out. 2008.

---



---



---



---



---



---



#### VOCÊ APRENDEU?



1. Cite cinco aspectos definidores do pensamento iluminista.

---



---



---



---



---

2. Que relação é possível estabelecer entre o pensamento iluminista e a ascensão da burguesia na Europa do século XVII?

---

---

---

---

---

3. (Fuvest–1995) “Quando na mesma pessoa, ou no mesmo corpo de magistrados, o poder legislativo se junta ao executivo, desaparece a liberdade... Não há liberdade se o poder judiciário não está separado do legislativo e do executivo... Se o judiciário se unisse com o executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor. E tudo estaria perdido se a mesma pessoa ou o mesmo corpo de nobres, de notáveis, ou de populares, exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a execução das resoluções públicas e o de julgar os crimes e os conflitos dos cidadãos”. (MONTESQUIEU, Charles-Louis. *Do espírito das Leis*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil/Difel, 1987).

- a) Qual o tema do texto?

---

---

---

- b) Explique o contexto histórico em que foi produzido.

---

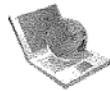
---

---

4. (Fuvest–2004) “A autoridade do príncipe é limitada pelas leis da natureza e do Estado... O príncipe não pode, portanto, dispor de seu poder e de seus súditos sem o consentimento da nação e independentemente da escolha estabelecida no contrato de submissão...” DIDEROT, Denis. Autoridade política. In: *Enciclopédia*, (1751-1765). Tendo por base esse texto da *Enciclopédia*, é correto afirmar que o autor:

- a) pressunha, como os demais iluministas, que os direitos de cidadania política eram iguais para todos os grupos sociais e étnicos.

- b) propunha o princípio político que estabelecia leis para legitimar o poder republicano e democrático.
- c) apoiava uma política para o Estado, submetida aos princípios da escolha dos dirigentes da nação, por meio do voto universal.
- d) acreditava, como os demais filósofos do Iluminismo, na revolução armada como único meio para a deposição de monarcas absolutistas.
- e) defendia, como a maioria dos filósofos iluministas, os princípios do liberalismo político que se contrapunham aos regimes absolutistas.
5. Assinale a alternativa que possui a indicação de uma característica relacionada ao pensamento Iluminista do século XVIII.
- a) A valorização do pensamento católico e cristão.
- b) A afirmação da desigualdade jurídica entre cidadãos.
- c) A satisfação direta dos prazeres e dos desejos sexuais e carnisais.
- d) A fatalidade do destino e da força divina.
- e) O racionalismo científico.



#### PARA SABER MAIS

##### Livros

- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 2005. v. 2. Manual de História da Filosofia, importante para o conhecimento de aspectos gerais do pensamento iluminista – de linguagem simples e acessível. Tem o mérito de tratar do desenvolvimento do Iluminismo em outros países, não apenas na França, como Inglaterra, Alemanha e Itália.



### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 A GUERRA E O CINEMA

Um filme, assim como outros veículos de informação e obras de arte, reflete intenções e influências políticas, ideológicas e culturais, normalmente condicionadas pelo contexto de sua produção. Quando olhamos para a tela da televisão ou do cinema, às vezes nos esquecemos de que, por trás da câmera que gera aquelas imagens, há uma pessoa, com seus princípios e intenções.

A Segunda Guerra Mundial foi tema de grande quantidade de filmes, e há muitos que utilizam os conflitos e o contexto das décadas de 1930 e 1940 como pano de fundo para seus enredos. Por falar nisso, você pode enumerar alguns filmes a que você tenha assistido com tal característica? Vamos dividir nossa lista em dois temas relacionados à Segunda Guerra Mundial:

1. Enumere filmes que você tenha assistido ou que estejam disponíveis para locação perto de sua casa, que retratem o holocausto judeu ou as batalhas na Europa.

---

---

---

---

---

2. Enumere filmes que retratem os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki.

---

---

---

---

---

3. Qual das listas foi preenchida com maior dificuldade? Quais as suas hipóteses para justificar essa diferença?

---

---

---

4. Responda, em conjunto com seus colegas e o professor às seguintes perguntas:

a) Comente pelo menos um dos filmes listados a que você tenha assistido e gostado.

---

---

---

---

---

---

---

b) Você acha que o cinema e a televisão retratam a “realidade” histórica dos eventos ilustrados? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

c) Quais os propósitos das distorções do passado no cinema e televisão?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## História - 3ª série - Volume 2

d) Qual o peso da televisão e do cinema para a cultura atual? Você considera essas mídias importantes? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

e) Quais são os vilões mais frequentes nos filmes produzidos nos EUA? Descreva-os.

---

---

---

---

---

f) Discuta com sua turma o seguinte trecho do texto de um sociólogo francês sobre o cinema norte-americano, anote as conclusões e reflexões no espaço reservado a seguir.

“os filmes históricos contemporâneos buscam, de maneira geral, recuperar uma mensagem diferente do passado, uma mensagem que validará a realidade cada vez mais híbrida e polivalente da vida norte-americana e que a ligará a uma imagem de nação que expresse um sentido de ‘isso é o que somos’ [...]”

RANCIÈRE, Jacques. Interview: The image of Brotherhood. In: *77 Magazine*. Edimburgo: 1977. n. 2. p. 26-31. Apud BURGOYNE, Robert. *A nação do filme*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002. p. 13.

---

---

---

---

---

---

---



**PESQUISA INDIVIDUAL**

As relações entre cinema e História já foram discutidas por diversos pensadores e pesquisadores. Há um farto material disponível para embasar discussões que aproximem esses dois campos de produção cultural. Além da Segunda Guerra Mundial, há outros eventos históricos já estudados que são retratados e servem de inspiração para o cinema.

Considerando o tema desta Situação de Aprendizagem, a Segunda Guerra Mundial, assista a um filme que retrate esse período e analise-o. Peça ajuda ao professor para a indicação de títulos cinematográficos. Segue um roteiro de análise para auxiliá-lo.

a) Título do filme: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Países envolvidos na produção: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Ano de produção: \_\_\_\_\_

d) Contexto histórico retratado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## História - 3ª série - Volume 2

e) Pontos defendidos pelo cineasta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

f) Pontos de crítica do filme: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

g) O que você mais gostou no filme? Por quê?

---

---

---

---

---

h) Comentários a respeito do filme mais comumente encontrados na internet: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---





### PESQUISA EM GRUPO

Esta pesquisa de títulos cinematográficos pode ser desenvolvida ao longo do ano, ou ainda ao longo de toda sua vida escolar. Reúna um grupo de amigos que goste de cinema, de outras salas, de outras séries, e organize uma pequena videoteca para sua escola. Grandes locadoras de filmes colocam títulos antigos a venda por preços muito baixos. Angarie fundos com seus colegas ou organize uma equipe de responsáveis para negociar filmes antigos e usados com essas locadoras. Procure bem: algumas chegam mesmo a doá-los.

Peça à direção da escola um armário para colocar os títulos conseguidos à disposição de outros estudantes e organize um sistema de locações. Se a ideia pegar e der certo, em pouco tempo, com a ajuda de todos, pode-se constituir um videoclube para discutir cinema e pesquisar novos títulos relacionados aos conteúdos estudados na escola, filmes de arte, filmes de pequena circulação etc.

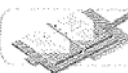


### LIÇÃO DE CASA



Utilizando os debates realizados em sala de aula, escreva um texto com o seguinte tema: **“Cinema e guerra – os norte-americanos re-escrevem as suas batalhas”**.

Não se esqueça de falar a respeito da relação entre “História e cinema” e qual a importância desse meio na construção da imagem de um povo ou nação. Lembre-se de que não se trata de uma simples “inquirição” do cinema produzido nos EUA, pois outros países também constroem imagens de seu passado distorcidas, seja no cinema, ou mesmo em narrativas oficiais de sua independência ou suas conquistas.



### VOCÊ APRENDEU?



1. As bombas de Hiroshima e Nagasaki marcaram o desfecho da Segunda Guerra Mundial. As transformações causadas pela bomba foram fundamentais para compreender a segunda metade do século XX.
  - a) Como os governantes dos EUA justificavam a utilização da bomba atômica no contexto do final da Segunda Guerra Mundial?

---



---



---



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2  
OS LIMITES DA DEMOCRACIA GREGA:  
MULHERES, ESCRAVOS E ESTRANGEIROS –  
OS EXCLUÍDOS DO REGIME DEMOCRÁTICO

1. Na Antiguidade e no mundo contemporâneo, quem são e que lugares ocupam os excluídos do regime democrático?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. No mundo contemporâneo, que formas de exclusão social transcendem as barreiras impostas pelo poder aquisitivo?

---

---

---

---

---

---

---

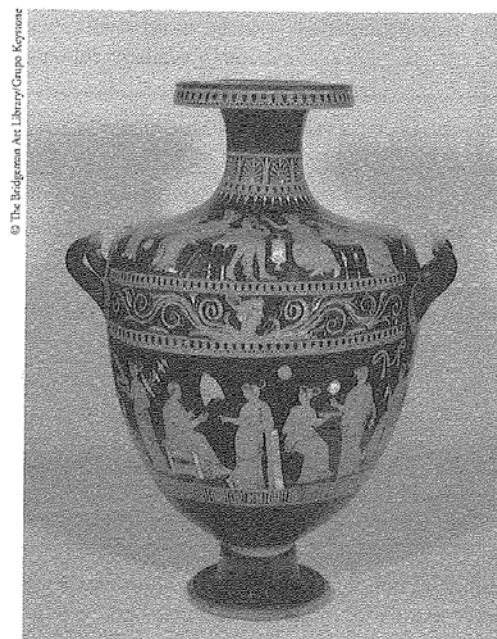
---

3. A seguir são disponibilizados dois documentos antigos (um fragmento textual e uma imagem). Com base no conteúdo estudado, estabeleça relações entre o fragmento de texto e a imagem, analisando a figuração feminina em Atenas.

**Fragmentos de A sucessão de Pirro, de Isaios (360-350 a.C.)****“Estruturas familiares áticas”**

“Vê-se o caso de filhas que, casadas por seu pai e vivendo já com seu marido – e quem, melhor que o pai, poderia decidir sua situação? – e que, entretanto, casadas nessas condições, se seu pai morre sem deixar irmãos legítimos, segundo os termos da lei, são atribuídas ao parente mais próximo. Muitos maridos, vivendo com suas esposas, foram, desta forma, separados. Assim, as filhas casadas pelo pai são, pelas nuances da lei, necessariamente submetidas à reivindicação. A lei declara, explicitamente, que se pode dispor, com liberdade, de seus bens, na ausência de filhos legítimos do sexo masculino. Se há filhas, deve dispor-se delas ao mesmo tempo. Para decidir-se sobre o destino das filhas, pode doar-se e legar-se seus bens. Não se pode, contudo, sem dispor as filhas legítimas, adotar e legar nenhuma parte de seus bens.”

Tradução Pedro Paulo Abreu Funari. In: \_\_\_\_\_. *Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.



Ânfora grega com pintura de um ginécio.

No espaço a seguir, faça uma análise dos documentos referenciados e, após a discussão em sala com o professor e com os colegas, complemente com as informações que julgar necessárias.

4. Escravidão e democracia, termos aparentemente incompatíveis nas sociedades contemporâneas, não o eram na sociedade ateniense – por quê?

5. Com base nos excertos a seguir, e no conteúdo tratado em sala de aula, faça uma caracterização dos *metecos*.

“Hoje estamos sós, desembaraçados da palha. Sim, que os metecos constituem a palha dos cidadãos, ao que penso.”

ARISTÓFANES, *Acarnenses*, 502-508. Apud FERREIRA, José Ribeiro. *A democracia na Grécia Antiga*. Coimbra: Livraria Minerva, 1990. p. 258.

“Nas proximidades do outono daquele ano os atenienses em massa, recrutados entre os cidadãos e os residentes estrangeiros, invadiram o território de Mégara.”

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso II*, 31. Tradução Mario da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

“[...] a cidade tem necessidade dos metecos devido ao grande número de profissões e da frota”.

XENOFONTE, República dos atenienses, I, 10-12. Apud CASSIN, Bárbara; LOURAX, Nicole; PESCHANSKI, Catherine. *Gregos, bárbaros, estrangeiros. A cidade e seus outros*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

---



---



---



---



---



#### VOCÊ APRENDEU?



1. Pode-se afirmar que escravos, mulheres e estrangeiros estavam excluídos do regime democrático ateniense e que esta exclusão pode ser entendida como um de seus limites? O que você pensa a esse respeito? Nas sociedades contemporâneas, experimentamos alguma forma de exclusão de grupos dos regimes democráticos? Quais?

---



---



---



---



---

2. Leia o texto a seguir:

“Nos primeiros tempos da guerra, suportamos com a paciência habitual aquilo que vós, homens, combináveis. Aliás, quem nos deixava abrir a boca? Não que isso nos agradasse! Mas compreendíamos-vos bem: muitas vezes, embora fechadas em casa, conseguíamos saber que estáveis a tramar um grande sarilho. Então, ocultando a nossa mágoa, perguntávamo-vos com um sorriso: ‘o que decidistes hoje, na assembleia? Que mais há para se

História - 1ª série - Volume 2

fazer a paz?, 'À ti que te importa', dizia ele, que é o marido: 'Pensa em estar calada!'. E eu calava-me. [...] Vínhamos a saber de um plano ainda mais louco? Então, perguntávamos: 'Marido meu, andais a fazer das boas. Por quê?', Ele fulmina-te com o olhar: 'Vai fiar, e tem cuidado com a cabeça! Cabe aos homens tratar da guerra'."

ARISTÓFANES, *Lisístrata*, 506-20. Apud REDFIELD, James. O homem e a vida doméstica. In: VERNANT, J.-P. *O homem grego*. Tradução Maria Jorge Vila de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994. p. 157.

O trecho foi extraído de uma comédia grega, na qual o autor, Aristófanes, ironicamente simula um diálogo entre um homem e uma mulher gregos, quando a mulher busca envolver-se com as questões entendidas como "dos homens". À luz dos conhecimentos estudados, desenvolva uma reflexão (entre dez a quinze linhas) sobre a condição social das mulheres em Atenas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. A cidade grega foi tradicionalmente entendida como um "clube de homens" e como um "clube de cidadãos". Por que comumente se associa, ao se tratar de democracia grega, o destino de escravos e mulheres?

- a) Porque, assim como as mulheres, os escravos também habitavam a cidade grega.
- b) Porque as mulheres gregas possuíam direitos, mas os escravos não.
- c) Porque, entendida como “clube de homens” e “clube de cidadãos”, a cidade grega excluía as mulheres e os escravos de seus quadros decisórios.
- d) Porque escravos e estrangeiros possuíam os mesmos direitos na cidade.

4. Leia o trecho a seguir:

“Para o estudioso Moses I. Finley: ‘...com raras exceções, não havia atividade, lucrativa ou não lucrativa, pública ou privada, agradável ou desagradável que não fosse executada por escravos em algum momento e em algum lugar no mundo grego. A exceção era, naturalmente, a política: nenhum escravo tinha um cargo público ou assento nos órgãos deliberativos ou judiciais (embora os escravos fossem empregados habitualmente no ‘serviço civil’, como secretários e escriturários, como policiais e guardas das prisões.’”

FINLEY, Moses I. *Economia e sociedade na Grécia Antiga*. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 105.

- a) Os escravos não tinham direitos políticos, pois eram cidadãos de segunda categoria.
  - b) Os escravos desenvolviam diferentes atividades, podendo exercer, inclusive, alguns cargos políticos, mas isso era exceção.
  - c) Os escravos tinham poucos direitos políticos.
  - d) Os escravos jamais participavam das instâncias decisórias a respeito dos problemas das cidades, porque não tinham nenhum direito.
5. Qual dos itens a seguir apresenta categorias excluídas da vida política da cidade ateniense?
- a) *hoplitas*, escravos e mulheres.
  - b) mulheres, escravos e arcontes.
  - c) mulheres, estrangeiros e escravos.
  - d) estrangeiros, *hoplitas* e escravos.