

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

DIEGO LOPES DE CAMPOS

**O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012): ANÁLISE E
METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.**

FRANCA

2016

DIEGO LOPES DE CAMPOS

**O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012): ANÁLISE E
METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vânia de Fátima Martino

FRANCA

2016

Campos, Diego Lopes de.

O Currículo do Estado de São Paulo (2012): análises e metodologias do ensino de história / Diego Lopes de Campos. – Franca: [s.n.], 2016.

133 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Vânia de Fátima Martino

1. História (Primeiro grau) - Estudo e ensino. 2. Políticas públicas. 3. Ensino - Metodologia. I. Título.

CDD – 372.89

DIEGO LOPES DE CAMPOS

**O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012): ANÁLISES E
METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Drª Vânia de Fátima Martino, UNESP – Campus de Franca/SP.

1º Examinador: _____

Profº Me. Felipe Ziotti Narita, UNESP – Campus de Franca/SP.

2º Examinador: _____

Profº Drº Cleber Sberni Junior, UNESP – Campus de Franca/SP.

1º Suplente: _____

Profº Drº Célia Maria David, UNESP – Campus de Franca/SP.

2º Suplente: _____

Profº Drº Gabriel Terra Pereira, IFSP – Campus Catanduva/ SP.

Franca, ____ de _____ de 2016.

AGRADECIMENTOS

Já dizia o filósofo helenista Epicuro que: “as pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo”. Imbuído desse sentimento gostaria de agradecer aos “mestres” e situações que a vida me apresentou, cada qual trazendo um quinhão de experiências, sentimentos, vivências e aprendizados. Pois, a soma de tudo isso é o que me define, é quem eu sou.

Desse modo, só me resta agradecer:

Aos meus pais, Marta e Humberto, pelos belos exemplos de vida, por aguçar em mim o ensejo de lutar pelo o que é justo, por transformar o mundo em algo melhor, pela oportunidade viver os meus sonhos, pelo carinho e motivação em vencer os obstáculos que a vida nos impõe.

Obrigado aos meus irmãos e demais familiares pela compreensão, carinho e atenção dispensados.

Obrigado a minha esposa Drielli que luta ao meu lado nas batalhas do cotidiano, pelas palavras de afeto e carinho, pelo companheirismo. Obrigado, Ana Luiza, filha amada, que com a sua existência e sorriso ensinam esperança, alegria e ternura.

Obrigado professora Vânia de Fátima Martino, alguém que eu faço questão de citar pelo que representa a mim: mestra que ensina, pelo seu exemplo de luta a favor da educação; orientadora que direciona, sem impor, dialoga, dá voz ao orientando, apontando caminhos com maturidade, clareza e solicitude. Obrigado por acreditar em mim, em nosso trabalho! Sou grato.

Obrigado aos meus amigos e colegas de trabalho pelo incentivo.

E não poderia esquecer aos colegas/amigos de turma da pós-graduação: Andrea, Felipe, Marley, Ana Marcelina, Carol, Raquel, Gabriela, Erivelto, Pedro, Helton, Tassiana, Néia, Milady, Sílvia e Stefano. Quantas conversas, debates, discussões e reflexões juntos? Um sempre ajudando ao outro, com solicitude e companheirismo, algo que nunca esquecerei, e que espero plantar por onde quer que vá. Obrigado!

Obrigado UNESP/Franca, pela oportunidade, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e seus docentes.

Há ainda muitas pessoas não citadas nominalmente, mas que guardo comigo junto ao peito. O sentimento de gratidão é algo maravilhoso, pois além de recordar ao passado com doçura faz com que projetemos o futuro com a coragem de vencê-lo.

CAMPOS, Diego Lopes de. O Currículo do Estado de São Paulo (2012): Análises e Metodologias do ensino de História. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

O Currículo oficial do Estado de São Paulo (2012) é política pública que orienta e materializa as ações do governo paulista no que diz respeito às diretrizes educacionais de sua rede pública de ensino. O presente trabalho analisa o Currículo do Estado de São Paulo a fim de avaliar se as suas diretrizes textualmente inseridas do documento curricular, referente ao ensino de História, materializam-se nas ferramentas pedagógicas de implantação dessa política pública, frente às instituições escolares paulistas de educação básica, a saber: os cadernos do professor, do aluno e do gestor. Posto isso, pretende-se a construção de um referencial metodológico de ensino de História, frente aos dilemas e impasses vividos pelo professor da rede pública paulista, uma vez que as reflexões acerca de tal documento, referente ao ensino de História, demonstram um discurso descolado entre a prática de ensino e as diretrizes propostas em seu “currículo em ação”, para um processo educacional que diz preconizar a construção crítica e cidadã do aluno.

Palavras-chave: políticas educacionais, educação básica, ensino de história, currículo, metodologia de ensino.

CAMPOS, Diego Lopes de. The curriculum of the state of São Paulo (2012): Analyses and Methodologies from History teaching. 2015. 132 f. Dissertation (Masters in Planning and Analysis of Public Policies – concentration area Social Development and research line: Politic and Education Management) School of Human and Social Sciences, (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016).

ABSTRACT

The official curriculum of the state of São Paulo (2012) is a public policy that guides and materializes the actions of the state government concerning the educational guidelines of the public school system. This paper analyzes the curriculum of the state of São Paulo aiming at evaluating if its written inserted guidelines from the curriculum documents, regarding History teaching, materialize in the pedagogical tools of implementation of this public policy related to the basic education schools regarding the teacher's and mentor's manuals and the students' notebooks. Therefore, we intend to create a methodological framework on History teaching regarding the dilemmas and impasses experienced by the teachers of the public school system on account that these reflections about such document, regarding the History teaching, demonstrate a disconnected speech between the teaching methodology and the proposed guidelines in its “curriculum in action” towards an educational process which is said to profess the critic construction and citizenship of the student.

Keywords: Educational policies, Basic education, History teaching, Curriculum, Teaching methodology.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

QUADRO 1 – Relação dos conteúdos do Ensino Médio - História (rede estadual paulista de ensino)	73
QUADRO 2 – Relação dos conteúdos do Ensino Fundamental - História (rede estadual paulista de ensino)	75
IMAGEM 1 – Situação de Aprendizagem – O Renascimento Cultural e Científico	76
IMAGEM 2 – Verificação de aprendizagem – O Renascimento Cultural e Científico	77
IMAGEM 3 – Atividades – O Renascimento Cultural e Científico.....	78
IMAGEM 4 – Texto base sobre a: “Miscigenação no Brasil e o conde Gobineu”.	79
IMAGEM 5 – Situação de aprendizagem: “A miscigenação no Brasil e o conde Gobineu”...80	
QUADRO 3 – Conteúdos e habilidades para o ensino de História: 5º série/6º ano do Ensino Fundamental	87
QUADRO 4 - Conteúdos e habilidades para o ensino de História: 6º série/7º ano do Ensino Fundamental.	88
QUADRO 5 - Orientações de Estratégias e Recursos pedagógicos para o ensino de História	91
QUADRO 6 - Orientações de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de História .	91
QUADRO 7 - Orientações de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de História ..	92
IMAGEM 6 – Modelo de análise do documento mento histórico.	94
IMAGEM 7: Linha do tempo: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América.....	95
QUADRO 8 - Síntese da situação de aprendizagem relativa ao conteúdo: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América.	96
QUADRO 9 - Síntese da situação de aprendizagem: O rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito antigo.....	97
IMAGEM 8: Leitura e análise da imagem relativa ao antigo Egito.	98

LISTA DE SIGLAS

ANPUH- Associação Nacional de História

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação (Brasil)

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

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

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE/SP - Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL.....	26
1.1- Repensando a teoria do currículo.	26
1.1.1- O Currículo visto pelo pensamento tradicional.....	27
1.1.2 – O que dizem as teorias críticas sobre o currículo?	29
1.1.3 – O Currículo e as teorias pós-modernas.....	31
1.1.4 – A teoria do currículo e a sua historicidade	33
1.2 – A “História” do currículo e do ensino de História, no Brasil: apontamentos iniciais.	34
1.3 - O currículo de História no Brasil (1838-1931): a construção do código disciplinar.	36
1.4 – Breves considerações sobre a consolidação do código disciplinar da História, no Brasil (1931-1971): o que diz o currículo?	40
1.5 – Discutindo a crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984).	43
1.6 - A abertura política e a reconstrução do código disciplinar da História no Brasil, de 1984 aos dias de hoje.....	45
CAPÍTULO 2 - DINÂMICAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012).....	50
2.1- Breves considerações iniciais sobre a política pública em debate: O Currículo do Estado de São Paulo (2012).....	50
2.1.1 - Noções teóricas sobre como pensar a avaliação de políticas públicas.....	50
2.2 - Contexto histórico: analisando as estruturas sob os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam a política pública educacional paulista.....	53
2.3 - O que diz o Currículo do Estado de São Paulo (2012) relativo às Ciências Humanas e suas tecnologias?	60
2.4 – Qual o modus operandi que organiza o Currículo paulista frente aos desafios do mundo contemporâneo?.....	61
2.4.1 – Entendendo o Caderno do aluno, no contexto curricular paulista.....	65
2.4.2- O caderno do Professor e a política educacional paulista: o que diz?.....	66
2.4.3 – O que diz o caderno do gestor?	66

2.4.4 – Analisando as diretrizes que compõem o Currículo de História do Estado de São Paulo (2012).....	70
2.5 – Currículo de História (2012): um ensino conteudista ou significativo?.....	73
2.6 - O currículo de História e a noção de tempo histórico.	83
2.7 - Como o Currículo (2012) entende a diversidade de recursos pedagógicos e as novas tecnologias no ensino de História?	90
2.8 – Como o Currículo entende a análise de documentos para o ensino de História?	94
2.9 – Sintetizando ideias: breves reflexões.....	100

CAPITULO 3 - PROJETO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOCIAL? CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....

3.1 - Qual o papel do professor frente a tudo isso?	103
3.2 - Noções essenciais ao ensino de História?	104
3.3 - Cidadania E Críticidade: como pensar as metodologias de ensino de História?	106
3.3.1 – Por que um ensino pautado por eixos temáticos?.....	107
3.3.2 – Por que um ensino de História na diversidade de documentos históricos?	107
3.3.2.1 - Análise de fontes orais e as suas possibilidades pedagógicas.	108
3.3.2.2 – Análise de obras literárias e o ensino de história.....	110
3.3.2.3 – A arte visual e a leitura histórica em sala de aula.....	112
3.3.2.4 – As possibilidades didáticas da análise musical e a história em sala de aula.	113
3.3.2.5 – A análise de filmes e construção de conceitos históricos.	115
3.3.2.6 – Recursos tecnológicos, ensino de história e a sala de aula.	118
3.4 – Por que são pedagogicamente importantes as relações/aproximações entre o presente e o passado no ensino de história?.....	120

4 - CRÍTICAS, REFORMULAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
----------------------------------	-----

"O professor não transmite o que diz, mas aquilo que é".
(José Pacheco)

"A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado".
(Marc Bloch)

"Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico";
"Nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam".
(Pierre Bourdieu)

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor, aprendemos palavras para melhorar os olhos".
"(...) Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!".
(Rubem Alves)

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre".

"(...) Estarei preparando a tua chegada, como o jardineiro prepara o jardim, para a rosa que se abrirá na primavera."
(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo traçar uma análise sobre o Currículo do Estado de São Paulo (2012), mais precisamente sobre o que se relaciona ao ensino de História e, desse modo, avaliar a política pública, bem como a materialização ou não de seus pressupostos anunciados. Feito isso, construir um referencial sugestivo de metodologias de ensino, frente a algumas incoerências promovidas pela política pública.

Como faremos isso?

Prescindimos de analisar o tema política pública sem apartá-lo das condicionantes históricas, do contexto sistêmico mundial, do jogo de forças sociais e políticos que dão corpo à vida social.

Assim, para se realizar qualquer trabalho de pesquisa no que tange a análise e avaliação de políticas públicas é necessário que o pesquisador escrutine e reflita sobre as metamorfoses pelas quais passou o Estado em suas relações com o bem público, bem como a sociedade em questão, pois é justamente por meio da análise histórica do processo social que melhor compreendemos os desdobramentos, as trajetórias e as perspectivas dessa política.

Além de desenvolver metodologias e instrumentos de avaliação dessa política deve-se referir ao “contexto histórico” para melhor analisar a política pública ao qual se propõe avaliar. Noções como os caminhos e descaminhos traçados pelo agente político, os modelos de avaliação delineados, bem como a natureza das relações que o Estado possui com a sociedade civil: suas escolhas e as decisões denotam as estratégias política desse agente público que é o Estado e que muitas vezes não é considerado ao escopo e capacidade de reflexão de pesquisas, que só analisam indicadores oficiais não captando nuances imprescindíveis para se avaliar uma política pública.

As políticas públicas tendem a ser refletidas como uma estrutura de poder e de dominação entranhados nos mais diversos níveis sociais (AZEVEDO, 1997 p.5). O estudo dessas políticas deve vir acompanhado por mediações e contextualizações históricas e de poder entre o Estado e a sociedade.

As políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”, enquanto um agente implementador de um projeto de governo, dotado de uma ideologia, estruturado por programas, dispositivos e ações específicas, além de um aparato legal relacionado.

É salutar traçar no presente projeto uma perspectiva histórica sobre como foi pensado, planejado as políticas públicas no Brasil e a sua relação com Estado, governos e sociedade ao

longo da História. Dito isso, vamos pensar um breve esboço de como se constituiu o desenvolvimento histórico do Estado brasileiro, sua relação com a noção de gestão pública vigente à época e suas reverberações na política educacional.

Parte-se do pressuposto de que não é possível entender as recentes transformações do Estado, da organização governamental e da administração pública brasileira sem tentar reconstruir os processos de formação e diferenciação histórica do aparato estatal que se constituiu no Brasil, desde que a empresa da colonização aqui aportou, no alvorecer do século XVI, ou, pelo menos, desde que o príncipe regente dom João VI transferiu a sede da Coroa portuguesa para o Rio de Janeiro e instituiu o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. (COSTA, 2008, p. 831).

Entender os modelos de gestão do Estado e suas implicações ao longo da História pode nos auxiliar a debater com maior clareza propriedade conceitual e analítica os desafios do nosso modelo de gestão pública atual, escopo de nosso presente trabalho que é analisar as políticas públicas curriculares do Estado de São Paulo para a educação básica.

A obra de Frederico Lustosa da Costa (2008) é simbólica ao traçar um perfil histórico a respeito da gestão pública brasileira, pontuando a chegada da família real portuguesa, em 1808 como ponto de partida para se pensar o Estado brasileiro e a cristalização da administração patrimonialista.

Os modelos básicos de gestão patrimonialista, burocrática e gerencial foram contemplados no referencial teórico como forma de auxiliar no processo de reflexão e compreensão das políticas públicas e dos processos que a compõem, em uma perspectiva histórica.

Didaticamente, utilizaremos as categorias de análise do professor Costa (2008), porém não deixamos de considerar as diversas interseções e coexistências entre elementos tanto do modelo patrimonialista, do burocrático, assim como gerencial ao longo da História.

Mesmo nos dias de hoje, em predominância do modelo gerencial, como não considerar aspectos tanto patrimonialistas, bem como burocráticos na gestão pública?

A cultura patrimonialista tem sua raiz, assim como nos explica Sérgio Buarque de Holanda (2008), no processo de colonização portuguesa, no Brasil, e seus desdobramentos.

Desde o início da colonização, com o fracasso da administração privada da maioria das capitanias hereditárias, a Coroa portuguesa assumiu diretamente o seu controle e preocupou-se em instituir uma administração central [...] Foi assim que constituiu o governo geral, em 1549, na Bahia, que muito mais tarde, já no Rio de Janeiro, viria a ser o vice – reino (COSTA, 2008, p. 231 e 232).

Dessa forma, percebemos a formalização de um aparelho de Estado oriundo dos modelos, ordenações e aparatos burocráticos advindo da metrópole portuguesa. Este aparelho estatal nascido em 1808 fora batizado nos porões do sistema colonial, uma vez que ainda

conservava a escravidão, o relacionamento com o capital mercantil, o patriarcalismo, o conservadorismo, enfim, cristalizava a ideia de uma administração patrimonialista, em que não havia uma clara distinção entre os patrimônios público e privado; o Estado era concebido como propriedade do rei: de eminentes práticas nepotistas e políticas discricionárias, de teor arbitrário e irregular.

Nesse ambiente político, germinava um incipiente movimento republicano, apoiado num vago programa de reformas que tentava conciliar interesses opostos de monarquistas liberais e de escravocratas descontentes com a política abolicionista do Império. [...] Assim, as repetidas crises dos gabinetes geravam um clima de instabilidade política que dava força ao movimento republicano e à tentativa intervencionista do Exército (COSTA, 2008, 831-832).

As pressões inglesas pela abolição da escravatura e dos cafeicultores por uma melhor representação dos seus interesses frente ao capital mercantil internacional representam o jogo de forças que minaram as bases do governo Imperial Brasileiro. Esse novo jogo de forças políticas e sociais deu representatividade a uma nova composição social que culminou na Proclamação da República, no Brasil, em 1889.

Mesmo possuindo uma nova estrutura política baseado na república e no voto, quais foram as alterações sociais produzidas pelas políticas públicas da Nova República?

Por mais que transformações fossem firmadas no campo político, com o fim do império e da escravidão negra, agora conduzida por essas novas forças políticas dissidentes do Governo Imperial, grupo hegemônico do aparato político da “República Velha” a estrutura social não foi alterada.

Os coroneis, figuras símbolo do período, conforme nos apresenta Faoro (1984, p. 637), utilizam sua representatividade política de matriz pública para fins particulares, mistura, não raro, a organização estatal e seu erário como bens próprios. Esta estrutura política de poder era representada pelo acordo político de compadrio entre os cafeicultores e as oligarquias agrárias, em um jogo de alianças e conchaves políticos (LEAL, 1985).

Dessa forma, tanto o clientelismo como o paternalismo se apresentam como continuidades histórico-sociais que marcam a formação dos processos da gestão pública brasileira.

Até então, o sistema educacional da colônia Brasil havia sido organizado pelos padres jesuítas, desde o Governo Geral, de 1549, até a Reforma Pombalina que expulsa a Companhia de Jesus das possessões portuguesas. É anacrônico pensar a educação como uma atribuição do Estado, neste contexto histórico, ainda é válido lembrar que tal prerrogativa não se assentava como prioridade do pacto colonial.

Com advento do Império e a constituição do Estado brasileiro, as políticas públicas relativas à educação são marcadas por descontínuas e intermitentes tentativas de se organizar a educação. As instituições escolares do período possuem um caráter essencialmente elitista. O ato institucional de 1834, que descentraliza a prerrogativa de sistema de educação unificado delegando-o às províncias, foi certamente um duro golpe que comprometeria a educação imperial (SAVIANI, 2005, p. 12).

Em suma, as políticas públicas brasileiras, no que diz respeito à educação neste período, trazem um forte traço de elitismo que reproduz as desigualdades sociais, por meio de um irregular sistema de educação no país. Logo, pensar em políticas públicas de acesso universal e gratuito à educação, em um contexto nacional marcado pela instituição social da escravidão não seria no mínimo anacrônico?

As aparentes transformações com o advento da República, com o fim da escravatura, envernizado pela onda liberal ante a influência inglesa, mascaravam o conservadorismo e o patrimonialismo da elite brasileira com aparentes transformações que não alteravam a estrutura social vigente. A obra de José Murilo de Carvalho (1987) sobre o processo de proclamação da República denota bem esta noção ao parafrasear o jornalista republicano Aristides Lobo: “o povo assistia a todo aquele processo bestializado”, ou seja, à margem do processo de decisão e participação política.

Esta elite intelectual, formada em centros europeus, principalmente em Coimbra, em contato com as ideias liberais que circulavam nestes centros, influenciados pela Independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa. Voltava ao Brasil com disposições de trabalhar pela libertação nacional (WEREBE, 2004, p. 425).

Este período é marcado por uma forte influência do iluminismo nos modelos culturais e ideológicos republicanos, com isso há a criação de escolas primárias e grupos escolares, porém ainda muito dimensionadas a situação política e econômica de cada província. Ou seja, não havia um projeto nacional que visasse à universalização, nem à democratização da educação básica, somente intenções esparsas e descontínuas. (SAVIANI, 2005, p. 12 e 13).

Não havia uma proposta centralizada de políticas, pois o pacto federativo experimentado pelo país na Primeira República, ou “República Velha”, era de um intrincado jogo político em que o governo central dava autonomia de decisão política a atores regionais, os coroneis e estes por sua vez referendavam o poder das elites agroexportadoras nas eleições federativas. Desse modo, cada estado possuía autonomia e verbas necessárias para executar ou não as suas políticas públicas em questão.

A República Velha durou cerca de 40 anos. Aos poucos, foi se tornando disfuncional ao Brasil que se transformava, pela diversificação da economia pelo primeiro ciclo

de industrialização, pela urbanização e pela organização política das camadas urbanas. Novos conflitos de interesses dentro dos setores dominantes, entre as classes sociais e entre as regiões punham em causa o pacto oligárquico [...] (COSTA, 2008, p.833).

Os anos 30, do século XX, no Brasil anunciavam forçosas transformações dado a crise de 1929 que afetou não só o mundo, como também o modelo agroexportador cafeeiro, sustentáculo econômico das elites hegemônicas brasileiras e seu arranjo político, o que fatalmente explicaria as alterações no jogo de poder operada entre grupos políticos em 1930.

O Brasil vivia um clima de instabilidade política depois da crise de 1929, o que Boris Fausto (2007) descreve como uma insatisfação de vários setores da sociedade civil, bem como das elites dissidentes (aquelas que não partilhavam dos interesses agroexportadores do café, e, portanto de seus benefícios garantidos pelo Estado, na República Velha) e tal panorama de tensões políticas culminou na eclosão da Revolução de 30 que depôs o governo de Washington Luís.

Vargas chega ao poder, em 1930, como porta-voz de grupos que contestavam o modelo agroexportador cafeeiro: das elites dissidentes de regiões produtora de gêneros de abastecimento interno, de uma classe média que havia surgido em meio aos surtos industriais do período, bem como da aliança com grupos militares, em especial os tenentistas (PERISSINOTO, 2000).

É a partir do governo Vargas que percebemos através da burocratização do aparelho de Estado, políticas em todos os níveis que institucionalizam as esferas da vida social e pública do país, inclusive a educação. Neste período que se estende até 1961 se estrutura a regulamentação, em esfera nacional, as funções e divisão entre escolas: superiores, secundárias e primárias, sob forma de currículo, ideário pedagógico, verbas públicas e orçamento, bem como as demais burocracias relativas as normatizações do Estado na educação, fato que a partir de 1961 vai sendo moldado por uma concepção produtivista de escola. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Não há dúvida de que o pacto federativo, de aspectos liberais e patrimonialistas, marcou as relações políticas do Estado durante a Primeira República; por outro lado, o centralismo, o autoritarismo e o burocratismo deram o tom hegemônico das relações do Estado com a sociedade civil durante a Era Vargas.

A narrativa precedente dá conta do processo de formação do Estado nacional, a partir de suas raízes colonial, ao longo do Império (1882-89) e da chamada República Velha (1889-1930). Embora seja desse período a cristalização das principais características do Estado brasileiro apontadas anteriormente, observa-se que a própria diferenciação do aparelho de Estado e a criação de novas instituições fazem parte da dinâmica de instauração da modernidade (...) Estado e mercado, autônomos com relação à ordem do sagrado e à dominação patriarcal e cada vez mais separados entre si, constituem as bases da formação social moderna. Seu desenvolvimento, consideradas as características do contexto local, se dá no sentido

da racionalização. A burocracia está no horizonte da administração pública que se consolida e atualiza. (COSTA, 2008, p. 841).

Este novo contexto ideológico traz consigo um ar modernizante nascido da emergente burguesia nacional, os traços centralizadores do governo Vargas, o tom burocrata como modelo de administração pública, importado dos círculos intelectuais europeus inspiraram as políticas públicas que estruturaram as transformações do governo varguista. No que diz respeito às políticas educacionais, vale um destaque aos escolanovistas e a Francisco Campos que desempenharam um decisivo peso sobre as ações governamentais, neste setor.

O manifesto escolanovista foi o primeiro colegiado de vozes que destoavam das conservadoras e patrimonialistas convicções da elite brasileira a respeito de educação. Os pioneiros da educação, ou escolanovistas defendiam uma política educativa, substanciada pelo Estado, que promovesse a escola pública e laica, uma escola nova, fato que inspirou a redação da constituição de 1934 (FREITAS, 2005).

O ano de 1945, no Brasil anuncia um novo cenário geopolítico no país. O ano era palco do fim da ditadura Vargas que aconteceu após as manobras de Getúlio para se adiantar ao forçoso processo de redemocratização do país, aproximando-se das massas populares, o que contrariava os interesses dos grupos dominantes da sociedade. Em resposta a ação política varguista, as Forças Armadas, por meio do seu ministro da Guerra, Góis Monteiro, impõem a renúncia a Getúlio e aprova a posse temporária de José Linhares, então presidente do Supremo Tribunal Federal para que este pudesse estabelecer as bases das próximas eleições presidenciais, que aconteceriam ainda em 1945.

No plano internacional ocorre o fim da 2ª Guerra Mundial, emergindo as duas superpotências mundiais: EUA e URSS. Tal fato seria decisivo para compreender a ascensão de uma nova ordem mundial, pelas próximas quatro décadas, marcado pelo antagonismo entre soviéticos (comunistas) e norte-americanos (capitalistas). Tal contexto reverberou, em plano interno, nos arranjos políticos brasileiros, constituindo a formação de grupos políticos ligados às zonas de influência: tanto de uma como de outra superpotência mundial, mesmo que houvesse grupos que defendessem o não alinhamento a nenhum dos espectros ideológicos vigentes.

Imerso neste clima de tensões que culminou no Golpe Militar de 1964 no Brasil, Saviani (2007) faz uma análise minuciosa sobre o jogo de forças que compunham a constituição da LDB, de 1961, apontando, inclusive, os nomes que compunham o referido Conselho de Debate e Elaboração do anteprojeto da LDB. O autor percebe uma flagrante

superioridade de renovadores/progressistas entre membros do conselho, ou seja, pessoas signatárias ao movimento escolanovista (SAVIANI, 2007, p. 282). Porém, tal hegemonia de participantes progressistas no Conselho de Debate e Elaboração do anteprojeto da LDB, de 1961, não se traduziu efetivamente no texto final do projeto, uma vez que a atuação de Clemente Mariani, então chefe do Conselho e Ministro da pasta de Educação, do Governo Dutra relegou a Comissão a mero quadro consultivo, alinhando-se aos interesses conservadores aos quais compunham base apoio ao governo: fazendeiros, Igreja católica e a elite alinhada aos interesses norte-americanos.

O fato é que a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, alterada por Mariani, foi promulgada em 1961, sob a chancela do novo Congresso Nacional eleito nas eleições de 1960. A LDB de 1961 autorizou o uso de recursos públicos por instituições privadas de ensino, ampliando a influência dessas instituições no sistema de ensino nacional, além de promover uma visão conservadora do ensino (BUFFA, NOSELLA, 1997).

O substitutivo foi bem aceito e ia ser aprovado em 1958. Ele chegou em segunda discussão ao plenário para ser aprovado. Mas nesse momento, Carlos Lacerda se levantou contra o projeto, alegando razões de ordem geral na parte doutrinária da lei e sobretudo na questão do ensino particular e do ensino público. A lei tinha tendências de maior inclinação para o serviço público, enquanto Carlos Lacerda defendia uma orientação que era da Igreja, de que o ensino devia ser particular. Quer dizer, democraticamente, a educação só se poderia realizar através dos particulares e não através do poder público, que teria uma tendência a colocar a administração a seus serviços etc. O que se pretendia era o sistema da Holanda, em que o governo dá dinheiro para as escolas particulares realizarem o ensino, inclusive gratuito, para toda a população” (MONTEIRO, 2007, p. 148).

Doravante, a década de 1970 no Brasil repercutia as distensões do capitalismo internacional, em favor de um novo arranjo produtivo que ideologicamente se sustentava em prol do combate ao comunismo, por meio de um desenvolvimento das forças capitalistas no país, mesmo que realizado sob dependência do capital financeiro estrangeiro. O governo militar, a partir de 1964, deste modo, cumpre o receituário macroeconômico e ideológico de instituições como FMI e o Banco Mundial em favor do financiamento de seus projetos, em âmbito nacional.

Na economia, a falsa ideia do “milagre econômico” encampava a propaganda do regime ditatorial, com números que marcavam um crescimento na casa dos 13,6%. Hoje com uma análise mais criteriosa, percebemos que tal “milagre” na verdade foi muito mais um movimento da economia mundial em nível de expansão do capital internacional que foi de certa forma majorada no Brasil. Este crescimento na verdade não fora revertido em ganhos

sociais, pois acarreta um aumento dos índices de desigualdade social, endêmicos no Brasil (TAVARES, 1972).

Uma análise apressada sobre as conjunturas da época pode não se atentar sobre a dicotomia que pairava sobre o ideário político do Estado, durante o golpe militar, e entender tal processo esclarece muitas nuances a respeito da elaboração da agenda e implantação das políticas públicas no período: um misto de liberalismo econômico aventado pelos organismos internacionais e autoritarismo que conduzia a política interna frente à sociedade brasileira. Posto isso avancemos o debate a fim entender: quais os impactos desse contexto nas políticas públicas educacionais, principalmente no que tange a LDB/1971?

A Comissão presidida por Meira Mattos possuía a prerrogativa de reavaliar a LDB de 1961, atualizando-a às novas necessidades e ao contexto político e social da época. E somente a partir desse estudo o Governo de Costa e Silva ponderaria a respeito de uma reforma educacional e em quais termos ela se daria.

Neste sentido, o estudo presidido por Mattos conclui: a necessidade de ampliação do ensino superior, ponderando textualmente a falta de recursos governamentais para tanto; recomendando, assim, a máxima racionalização desses recursos fazendo clara alusão ao modelo “taylorista” norte-americano e os receituários prescritos pelos órgãos internacionais de financiamento ocidentais capitalistas. E no final ainda conclui a necessidade de uma reforma curricular dos cursos superiores voltadas as exigências do mercado de trabalho (MACHADO, 2006, p. 210 a 220).

Dentro desse conturbado contexto político de acordos e receituários internacionais, autoritarismos, movimentos sociais, torturas e planos unilaterais é que foi sancionada, no dia 11 de agosto de 1971, a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, lei nº 5.692/1971 que supriria a LDB de 1961, capitulada em oito partes que contemplam 88 artigos (PALMA FILHO, 2005, p.90).

Neste sentido é preciso entender A LDB/1971 como produto de um Estado com forte viés centralizador, comprometido com uma política educacional que visa atender às demandas empregatícias dos agentes privados, o que reproduz as desigualdades sociais históricas e não a superação de tal cenário.

Tais transformações de ordem econômica e estrutural anunciavam a ascensão hegemônica neoliberal, e com isso os preceitos gerenciais, enquanto modelo de gestão pública. As décadas que se seguiam, a partir do choque do petróleo, na década de 70, demonstravam o vigor de uma nova dinâmica capitalista, marcado pela “flexibilização” dos

mercados, da globalização e pelo “Estado Mínimo”, ou seja, a diminuição das responsabilidades do estado frente às políticas sociais e ao sistema econômico.

Este contexto de transformações culminou com a crise do Regime Militar, que não comportava, em termos políticos, a nova dinâmica econômica dos novos tempos. Movimentos ligados à “redemocratização” e debate a respeito dos rumos do país e de suas políticas públicas, em especial a educação e economia ganhavam destaque não só nas academias e círculos mais restritos, mas também nas ruas do país percebia-se maior alvoroço em torno do tema.

A primeira pontuação que se faz a respeito desse tema diz respeito à ascensão da lógica neoliberal, em meio aos anos 80, que tem nos governos Thatcher e Reagan os seus baluartes simbólicos. Esta nova dinâmica subverte as relações econômicas, políticas, culturais e não seria diferente no campo da educação, produzindo uma lógica mercantil, gênese que sancionava as políticas públicas educacionais (LIBÂNEO, 2012).

A Constituição de 1988 textualmente garante igualdade de direitos e acesso à educação para todos os cidadãos, mas para isso é preciso considerar a carga histórica de exclusão de boa parte da população brasileira. A constituição parece estar situada, em seus princípios, bem distante da realidade social daqueles que ela julga dotar de direitos. Como pensar em iguais condições de direitos à permanência na escola, quando se tem condições sociais distintas?

A década de 90 foi marcada por uma desmobilização geral das massas populares em relação às lutas sociais, em especial àquelas encampadas na década de 80. Jesus e Torres (2009) entendem que esta apatia política foi fundamental para que a vitória do grande capital monopolista sobre as políticas educacionais se consumasse.

Diante da enorme dívida social que representa a falência do sistema educacional brasileiro, não podemos ingenuamente aceitar o novo senso comum da retórica neoliberal, segundo a qual a educação deve sair da esfera das políticas públicas (incompetentes) e inserir-se na lógica (eficiente) do mercado, adotando os padrões produtivistas e empresariais da qualidade total, para assim, cumprir sua moderna função de formar cidadãos-consumidores competitivos e empreendedores (JESUS E TORRES. 2009 p. 136).

O receituário macroeconômico ligado ao capital internacional traz indelével influência à configuração do Estado brasileiro. Bresser (1995), então ministro de Estado, descreve a respeito da reforma do aparelho de Estado. Visto assim, é crível que as políticas públicas educacionais no período seguissem tal dinâmica em sua constituição, a de “um formato gerencial à administração pública tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja,

com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado” (FONSECA, 2005, p 187).

Tendo a política neoliberal como hegemônica na formulação das resoluções das políticas públicas, Frigotto, entende que a Educação, neste contexto assume um novo papel, “não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

O FUNDEF, os PCNs e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são a materialização para a qual se fundamenta a política pública voltada para a educação à época do governo de Fernando Henrique Cardoso. Os gastos prioritários do FUNDEF com o ensino fundamental tem como estratégia a preparação dos jovens para adentrar no mercado de trabalho¹. Esta ênfase valorativa do ensino fundamental sobre os outros níveis de ensino pode ainda ser constatada no Plano Nacional de Educação, regulamentado pela lei 10.172 de 2002, gestado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso; ao mesmo tempo a introdução dos PCNs e execução do SAEB denotam certo controle do governo central sobre o sistema de ensino do país.

Em linhas gerais, de influência neoliberal também é o tom hegemônico que marca os governos Lula e Dilma nos anos 2000, ainda que certas resistências e aproximações com uma política de bem estar social fossem percebidas no período.

O projeto de desenvolvimento econômico de Lula em seu primeiro mandato, apesar de incorporar muitas dinâmicas do governo anterior, foi marcado por uma alta taxa de juros, sob a justificativa de controle da inflação e de câmbio flutuante. Porém, algumas diferenças são visíveis à percepção das políticas públicas que visam o fortalecimento das empresas estatais, a partir de um maciço investimento em pesquisas, como o caso da Petrobrás, diferentemente do governo anterior que imerso por uma lógica neoliberal foi favorável à prática das privatizações de empresas estatais (JACOMELI, 2011, p.125).

Apesar disso, os governos petistas: de Lula e Dilma apresentam alguns avanços no que diz respeito a um maior dialogo dos governos com as demandas sociais, além de claro projeto de expansão das políticas públicas às populações de baixa renda.

Exemplos neste sentido podem ser percebidos, como: no programa (1) PROUNI pelo qual são concedidas bolsas de estudos a alunos de baixa renda, em parcerias com

¹ Fazemos alusão aqui ao Relatório Delors, uma articulação de organismos internacionais capitaneados pelo FMI, UNESCO e Banco Mundial, realizada na Conferencia de Jomtiem, em 1990. Este relatório referencia a

universidades particulares que se isentam de alguns impostos, como contrapartida ao ingresso desse aluno (Pinto, 2009); (2) o REUNI que versa sobre uma ampla expansão de vagas em instituições federais de ensino superior, com ênfase estratégica na contemplação de cursos universitários de licenciatura, como medida de possível valorização da educação básica (Pinto, 2009); o FUNDEB que substitui o antigo FUNDEF, encaminhando recursos e financiamento dos sistemas escolares brasileiros, não somente com ênfase ao ensino fundamental, mas também a outras etapas da educação básica, como: a educação infantil e o ensino médio, diferente do que acontecia na vigência do FUNDEF que vigorou até 2006; O PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação (2007) constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuvas, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação). Tais medidas, ainda que incompletas e passíveis de reordenações, denotam um princípio de uma ação sistêmica das políticas públicas, no que diz respeito à educação, no país (SANTOS, 2011, p. 10).

Tais medidas significam em linhas gerais: um projeto de “educação para todos”, ou seja, de ampliação da oferta de vagas no ensino superior seja pelo programa PROUNI que atende prioritariamente famílias de rendas mais baixas, ou através do REUNI que se constitui por uma política de expansão das unidades de ensino superior federal. Nesta perspectiva de expansão das vagas de ensino superior, a UAB (Universidade Aberta do Brasil) cumpre um estratégico papel, pois expande exponencialmente as vagas de ensino superior, além de se associar aos programas do governo federal de formação continuada de professores, por meio do ensino a distância.

Outro ponto que merece destaque é em relação ao financiamento público através do FUNDEB que alarga as modalidades de financiamento público, pois abarca toda educação básica, da educação infantil ao ensino médio, além de prescrever verbas relativas à valorização e formação de professores, como a criação de um piso nacional da categoria. Ainda, nesta perspectiva percebemos o PDE, de 2007, melhor articulado com outros programas: como o programa “Bolsa Família” ou mesmo o “PAC”, porém o governo federal ainda carece de uma melhor articulação entre as políticas públicas: produtiva, fiscal, social e educacional que deveriam compor um grande projeto de desenvolvimento nacional, de forma integrada e de coesão nacional.

escola como panaceia para todos os males da sociedade, bem como lócus de formação do aluno em “cidadão-trabalhador” forjá-lo a sociabilidade de uma sociedade democrática e globalizada.

O PDE tem como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Em seu corpus, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (SANTOS, 2011, p. 11).

O fato é, atualmente, que o modelo de expansão das políticas educacionais petista encontra-se em crise. Seja por questões fiscais ou por pressões políticas de discordância ideológica ao seu modelo de desenvolvimento.

É em consonância a estas referências até aqui analisadas, articulada a noção de pensar análise das políticas públicas contextualiza a seu momento histórico é que devemos problematizar o nosso objeto de estudo: o Currículo do Estado de São Paulo (2012), relativo ao ensino de História.

O Currículo do Estado de Paulo (2012) e o ensino de História, bem como as suas metodologias de ensino são os objetos de reflexão do presente trabalho. Portanto, o desenvolvimento do mesmo referenda seus objetos de análise, relacionando-os.

O Currículo do Estado de São Paulo é aqui entendido enquanto uma política pública. Portanto, pautamos nossa dissertação em uma construção argumentativa que se preocupa em refletir a política pública, sob seus múltiplos aspectos e em perspectiva historicizante.

A introdução se preocupou em linhas gerais, em demonstrar os preceitos que norteiam o trabalho, bem como a relação entre a noção de gestão pública, o Estado, a sociedade e suas condicionantes históricas. Portanto, há de se ressaltar uma dinâmica estruturalizante que permeia o processo de constituição e definição da política pública.

Definido isso, o primeiro capítulo conjectura o desenvolvimento do código disciplinar de História no Brasil. Tal discussão repercute nas relações entre o Estado, as metodologias de ensino vigentes á época, o currículo, bem como o contexto histórico, ideológico e cultural em questão. Ao final do tópico são traçadas algumas perspectivas, em relação ao ensino de História, no tempo presente, em função das possibilidades alargadas pelos PCNs e novas tecnologias, em prol de uma educação crítica e cidadã.

O segundo capítulo se inicia, em linhas gerais, tentando esboçar o contexto pelo qual margeia a construção do Currículo do Estado de São Paulo. Trata-se de esquematizar as suas definições, suas estruturas e sua dinâmica de funcionamento. Feito isso, o trabalho avança para a análise da política pública, contrapondo o texto oficial do documento curricular e os

apontamentos de implementação prática dessa política referente ao ensino de História: os cadernos do aluno e professor. A análise fundamenta-se em perceber se essa relação é ou não contraditória. A metodologia de análise utilizada pelo trabalho traz referências às inspirações de Laville e Dione (1999), pois nossa reflexão se relaciona a um documento oficial, sendo necessário entendê-lo, dissecá-lo, captar-lhe as intenções para, desse modo, avaliá-lo a partir de suas textualidades, imagens, dinâmicas e estruturações.

Nosso intento é verificar se o referido documento curricular consegue materializar pedagogicamente os seus preceitos de ensino de História, por meio da ação dos ditos cadernos do aluno e professor.

Por último, o trabalho se propõe a refletir algumas possibilidades para o ensino de História referenciando o docente da rede pública paulistas a algumas considerações e alternativas para a sua prática docente visto algumas inconsistências, lacunas e contradições apresentadas pelo Currículo (2012).

CAPÍTULO 1 - O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL.

“Compreender é complicar, é enriquecermo-nos em profundidade”.
(Lucien Febvre)

A introdução do presente trabalho nos fornece alguma reflexão teórica a respeito da análise e avaliação das políticas públicas bem como da definição de agenda por uma perspectiva historicizante, em que se contextualizam as demandas políticas, sociais e econômicas como influenciadoras e definidoras das agendas políticas.

O primeiro capítulo traz uma contribuição mais específica, ao nos aproximarmos do nosso objetivo central do nosso projeto que é analisar o Currículo de História do estado de São Paulo (2012), ainda que este capítulo se debruce sobre um debate que precede o nosso objetivo central que é entender e refletir sobre a teoria do Currículo, e como tais pressupostos se relacionam com a trajetória do código disciplinar de História e o seu currículo, no Brasil, ao longo do tempo?

Para tanto, realizaremos uma discussão bibliográfica a respeito do tema, a fim de prospectar, mediar e analisar a bibliografia de autores, como: Célia David, Selva Fonseca, Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Kátia Abud como fundamentação teórica ao debate proposto.

Ademais, ao contextualizarmos a trajetória do ensino de História no Brasil como fruto das tendências e influências políticas, ideológicas de cada período, pretendemos ainda esboçar algumas reflexões referentes ao código disciplinar de História, seu currículo e ensino no presente momento.

1.1- Repensando a teoria do currículo.

Em termos Etnológicos a palavra “currículo” tem sua origem do termo latim *Scurrere*, que significa: correr, em alusão a noção de algo em curso (ou carro de corrida) (GOODSON, 1995.p.31). Nesses termos, a noção de currículo esta relacionada ao curso a ser seguido, rumo, ou mesmo a direção para qual se deve seguir, uma diretriz.

Mas afinal, seguir o que? Por quê? Contra ou a favor de alguém ou a alguma coisa? E por que ensinar tais conhecimentos? Para responder a tais perguntas é preciso contextualizar tanto no tempo, como no espaço a sociedade a que estamos nos referindo.

Assim é imprescindível considerar o currículo enquanto construto social, uma “tradição inventada” e compactuada por valores sociais, por condicionantes históricos e culturais de cada época, uma vez que ele possui como prerrogativa emoldurar as diretrizes daquilo que deve ser sistematicamente apreendido, em termos sociais, pelos ditos valores hegemônicos (GOODSON, 1995, p.29).

Assim, o autor Michael Apple nos fornece alguns subsídios basilares para pensar o currículo e a teoria que o permeia, ao longo das várias escolas que se propuseram a entendê-lo e a formulá-lo. Dito isso:

(...) o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2006, p. 71)

A reflexão proposta pelos professores em seu excerto é pontual, pois crava críticas contundentes a tradicional noção que se tem sobre o currículo. Há um relevante corrente de estudiosos que entendem o currículo historicamente construído, portanto refutam a tese de neutralidade do mesmo em relação aos processos sociais, políticos e culturais do contexto histórico. Tal perspectiva nos oferece a possibilidade de (re) pensar o currículo, enquanto produto de um jogo de forças enredado por interesses e ideologias.

Posto isso, o currículo deve ser refletido por base as mediações do jogo de poder, relações sociais, culturais e ideológicas da sociedade em questão, pois somente dessa forma é possível uma reflexão crítica acerca desse objeto de estudo, em questão.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (GOODSON, 1995, p. 8).

Porém, ao menos três perspectivas teóricas analisam o tema, sob óticas distintas (MOREIRA & SILVA, 2002) denominadas, por: teoria tradicional, teoria crítica e pós-crítica.

1.1.1- O Currículo visto pelo pensamento tradicional.

A perspectiva tradicional a respeito do currículo tem seu nascedouro nos EUA, em um contexto de reorganização produtiva do capital, bem como dos valores que regiam aquela sociedade, ainda no século XIX:

Como tal, os Estudos Culturais não só complicam os Estudos Curriculares como os intensificam, enquanto os imergem na cultura de massas, experiências subjetivas e lutas políticas. Os Estudos Culturais são, então, uma importante especialização dentro dos Estudos Curriculares, e dificilmente os substituem. Sem Estudos Curriculares, os Estudos Culturais tornam-se apenas uma "moda passageira",

condenada a uma curta vida de prateleira no presente campo norte-americano da educação em que as suas "fundações" estão a desaparecer. (PINAR, 2006, p. 93)

No século XIX, os EUA assistiram a ascensão de sua Revolução Industrial e é neste contexto de transformações que emergiram novos valores sociais que ainda hoje trazem indelévels marcas na sociedade estadunidense como competição social, bem como o estímulo ao sucesso profissional e individual como metas e objetivos de vida, obviamente tal discurso social de sucesso profissional repercute em evidências de mérito na trajetória escolar (MOREIRA & SILVA, 2002, p.10). Ou seja, o currículo é um reflexo e ao mesmo tempo uma ferramenta de viabilidade desse esquema de competitividade social.

[...] à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como ‘matérias-primas’ e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os ‘produtos’ eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício (PARASKEVA, 2004, p. 7).

Portanto, o currículo é organizado, nesta sociedade por uma lógica racionalista que visa à especialização da formação escolar do trabalhador para que este desempenhe os ditames da Administração Científica, no mercado de trabalho. Deste modo, somente o currículo pode abalizar o desempenho desta ou daquela função específica, uma vez que tal processo é regido pela lógica taylorista de divisão de funções e tarefas, padronização produtiva, gerencia efetiva e supervisão rigorosa.

Tal relação entre o currículo escolar e os valores capitalistas nas engrenagens sociais norte-americanas pode ser percebida na construção conceitual de um dos autores mais influentes sobre o pensamento fordista e taylorista da época, John Franklin Bobbitt, autor de “*The Curriculum*”, de 1918, importante obra que procura pensar quais os parâmetros de atuação das instituições escolares naquele contexto, e que estas devem se pautar em conservar e a restaurar os valores culturais norte-americanos, além do dever de educar pessoas as exigências do mercado de trabalho (SILVA, 2007).

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2007, p. 23).

Saviani (1987) nos mostra que as escolas imersas nesta perspectiva tradicionalista passam por um crescente processo de burocratização, no qual a administração científica introduz um controle produtivo do que é realizado no interior das escolas, por meio de formulários e avaliações que atestam a eficiência racional e a produtividade do processo educacional, tornando-se assim a atividade fim dessas escolas.

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-lo de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 1987 p32.)

A lógica tecnicista torna-se atividade fim da educação por essa perspectiva tradicional que visa: (1) O controle do Estado à suas populações, por meio de um controle social dos seus trabalhadores, por uma educação que homogeneíza valores sociais, submissos aos princípios hegemônicos daquela sociedade; (2) justifica valores como: a neutralidade, meritocracia e a objetividade, como consequência dissocia o fracasso ou o sucesso escolar a condicionantes sociais externos (é um discurso liberal, em que o indivíduo faz o seu destino, independente, de sua condição social, étnica e cultural); (3) prioriza questões técnicas como fundamentais para a eficiência produtiva.

Sob esta mesma pecha, de um currículo tradicional, porém com caráter mais progressista, temos o pensamento de Dewey, nos EUA, que se preocupa com a escola enquanto um ambiente de vivências e experiências democráticas, não havendo uma tácita preocupação com do currículo escolar, enquanto um disciplinador de mão de obra para o mercado de trabalho (SILVA, 2007).

Os autores da visão tradicional justificam o currículo enquanto produto dotado de neutralidade, no que diz respeito a seu teor ideológico, em detrimento de seu caráter tecnicista. Portanto, como entender esta relação entre o currículo e os interesses sociais norte americanos, sem perceber uma intencionalidade utilitarista e, portanto, ideológica? A simples concepção de possível neutralidade, dotadas de noções tecnicistas e competitividade social no que tange ao currículo, não é por si só uma doutrina teórica, dotada de ideologia? Como, então, ela poderia ser neutra?

1.1.2 – O que dizem as teorias críticas sobre o currículo?

As teorias críticas a respeito do currículo surgem no pós-guerra, mais precisamente na década de 60, em um contexto de contestações sociais, culturais e políticas. Uma geração marcada por novas tecnológicas, novas ideias, novas doutrinas, filosofias e questionamentos morais a respeito da dita “normalidade” e convenções tradicionais vigentes.

Um sentimento de crise acaba por instalar-se na sociedade (...), como consequência, uma contracultura que enfatiza prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz, libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as

crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. (MOREIRA, SILVA. 2002 p.13).

Obviamente que este período de efervescências sociais e culturais incorre e repercute sobre novas formas vigentes de se pensar o currículo. Nas universidades norte-americanas (MOREIRA E SILVA, 2002), muitas pesquisas seguiram a perspectiva de construir um currículo que incorporasse em sua lógica a diversidade social, cultural, sexual e de pensamento dos diversos grupos sociais, garantindo, assim, a liberdade individual.

A noção que pauta a teoria crítica do currículo incorre de uma genealogia humanista e hermêutica que se opõe a visão mecânica, tecnicista e burocrática da teoria tradicional do currículo. Assim:

As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2007, p.30)

A efervescência desse debate a respeito da teoria do currículo pontua-se como pauta imprescindível nos círculos acadêmicos de educação. Tanto na Inglaterra como na França tal debate incorpora problemáticas sociológicas, trazendo importantes contribuições neomarxistas e historiográficas que oxigenaram o debate e que culminaram na criação da chamada Sociologia da Educação nas cátedras universitárias da época (FORQUIN, 1993, p.71).

Os estudos da nascente Sociologia da Educação apontam para as formas pelas quais a sociedade classifica, avalia, conduz, transmite e pensa a educação e o ensino, relacionando as estruturas de poder e interesses sociais hegemônicos com as formas pelas quais asseguram o controle social dos indivíduos. É neste sentido que são apontados tanto os estudos de Althusser e como de Bourdieu, na França, como arautos da sociologia crítico-reprodutivista, pois entendem que a educação pode assumir a função de reproduzir aos indivíduos os valores ideológicos de grupos sociais dominantes, do ponto de vista econômico, político e cultural.

Dessa forma, na perspectiva dos autores crítico-reprodutivistas, as relações de desigualdades sociais tem estreita relação com as relações de dominação entre grupos hegemônicos (possuidores de poder político) e os grupos sociais subalternos, reproduzidos ao longo da História. Neste processo a educação atua como uma importante ferramenta de subordinação social das culturas populares a cultura dita como dominante que se coloca a única cultura legítima do conhecimento (SILVA, 2000).

Sobre isso Bourdieu (2001) diz que cada grupo familiar transmite a seus integrantes, o que ele denomina de “capital cultural”, um sistema de valores simbólicos e subentendidos,

porém profundamente rotinizados na cultura desse grupo social. Portanto, tais valores culturais reproduzidos no seio das relações familiares, como códigos de comportamento e oratória, postura e visão de mundo, possibilitam que certos grupos sociais se reconheçam e excluam outros grupos sociais que não comunguem desses códigos de comportamento, os grupos não-hegemônicos.

[...] a escola não atua pela inoculação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35)

A visão de Bourdieu (2001) traz reflexões importantes, pois lança luz a uma importante consideração: de que boa parte do fracasso escolar está associado à dificuldade das crianças que são excluídas deste capital social hegemônico em assimilar a lógica das instituições escolares que são pautadas por um currículo e cultura dita culta, e que muito divergem da realidade social desses alunos, imersos na cultura popular.

Entre os autores relacionados à visão crítica do currículo, há uma importante produção que destaca a noção de um “currículo oculto” que reconhece o peso estrutural ideológico das classes dominantes na reprodução sistêmica dos temas curriculares e sua organização ofertados nas escolas, porém avista a possibilidade de transformá-los, exaltando a papel do homem de transformador de sua realidade histórico-social.

O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como o sugerem por exemplo, as abordagens “críticas radicais” como as de Illich ou dos teóricos da “reprodução”), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sóbrias do currículo oficial. (FORQUIN. 1993, p.23)

As teorias críticas foram de fundamental importância ao desnudar as intencionalidades do currículo, que se constroem pelo jogo de forças e interesses das classes hegemônicas e dominantes que se institucionaliza e se reproduz nos aparelhos ideológicos do Estado.

1.1.3 – O Currículo e as teorias pós-modernas.

As teorias pós-modernas sobre o currículo nascem em um contexto de crise das grandes narrativas filosófico-históricas, em que a racionalidade e o modelo de pensamento

moderno ocidental são posto a prova frente aos novos modelos de pensamento surgidos desde meados dos anos 1970.

Critica-se o sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano. Para o pós-modernismo, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. As idéias de mudança de paradigmas ganham espaço nos debates acadêmicos, há intensa crítica aos padrões considerados “rígidos” da modernidade (masculino, heterossexual, branco e cristão), busca-se romper a lógica positivista, tecnocrática e racionalista, na tentativa de dar voz aos subalternos e excluídos de um sistema totalizante e padronizado (MACHADO E SANTOS, 2011, p. 18).

E quais os impactos dessa teoria, no que diz respeito à educação e mais precisamente ao currículo?

O vendaval pós-moderno trouxe a problemática do multiculturalismo como pauta fundamental de composição da teoria do currículo. Tal debate privilegia a voz dos grupos historicamente excluídos pela cultura dominante, como: negros, homossexuais e mulheres, permitindo-lhes uma possibilidade de atuar, intervir e transformar a dinâmica social (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.20).

A perspectiva pós-moderna funciona como um guarda-chuva teórico do qual fazem parte diversas e até distintas perspectivas de análise e interpretação da realidade: abordagens pós-modernas com tendências mais liberais ou conservadoras, ora libertárias e até celebratórias que aparentemente são contraditórias entre si, mas possuem dentro dessa visão uma característica comum: a abordagem descritiva e propositiva própria do guarda-chuva teórico pós-moderno.

A noção de abordagem descritiva, neste sentido, diz respeito a este novo contexto de sociedades multiculturais contemporâneas, em que se enfatizam os relativismos culturais em detrimento de uma cultura dominante. Assim, as descrições são relevantes ferramentas de análise dessas diversas culturas, fuge-se das grandes sínteses que transportam uma carga analítica positivista e racional. Dessa forma, concebem-se tais culturas imersas na lógica da alteridade, em seu contexto específico, diverso, não mais ordenado por uma lógica de ordenamento de importância, na qual todas as culturas e visões de mundo devem possuir a mesma importância (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.19).

A teoria pós-crítica não toma realidade assim como ela é, pois se utiliza dos vários discursos e de suas descrições para construir a partir das análises linguística o que entende por realidade social. É um misto de desconstrução da realidade e (re)construção por meio de vários discursos multifacetados e heterogêneos.

“O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”. (SILVA, 2007, p. 90)

Em relação à abordagem propositiva “entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAUI e MOREIRA, 2008. p.20).

Para o currículo esta abordagem nos permite desmistificar o tamanho e o peso de algumas instâncias sociais e entender sobre as desigualdades localizadas entre negação, diferenciação e exclusão entre pessoas e grupos etnicamente distintos (MACHADO E SANTOS, 2011, p. 21).

As teorias pós-críticas ampliaram a discussão e a subversão já incitada pela perspectiva crítica do currículo. Tais teorias são banhadas pela perspectiva pós-moderna e foram concebidas em um contexto pós-colonial e pós-estruturalista, enquanto a teoria crítica do currículo questiona as instituições vigentes, por um viés econômico, político e estruturalizante; as teorias pós-críticas o fazem por uma perspectiva social e cultural, em conta de um caráter subjetivo que rechaça a análise estrutural, se utilizando assim das narrativas descritivas como aporte de suas análises, diferente das construções críticas do currículo, enredadas na década de 1970.

A concepção do currículo é repensada em face dessas novas demandas sociais e culturais. Emerge uma noção de currículo multicultural que valoriza as individualidades, a heterogeneidade e a pluralidade, propondo a desconstrução da realidade, portanto imerso pelos relativismos culturais e realidades multifacetadas.

1.1.4 – A teoria do currículo e a sua historicidade

Posto a teoria do currículo em suas principais vertentes teóricas e analíticas é possível referendarmos o nosso olhar para a realidade social imbuídos de uma criticidade conceitual a fim de analisarmos o currículo, sob um aspecto reflexivo.

Para aprofundarmos a nossa análise a respeito de nosso objeto de estudos, utilizaremos a perspectiva histórica do currículo de História, seus caminhos e descaminhos, sua trajetória para apreendermos a sua constituição em face dos processos políticos, econômicas e sociais brasileiros.

Dessa forma, o presente trabalho se imbuí de uma noção de currículo, enquanto “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p.36).

Posto isso, é necessário entender que o currículo é o centro da ação educativa, pois é ele que dá sentido à ação pedagógica, delimitando e orientando as atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pelos sistemas de ensino.

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Assim o currículo deve ser entendido como uma articulação estratégica e pedagógica entre o Estado, a escola a sala de aula.

Sacristán (2000) faz uma análise do currículo de forma problematizar as suas implicações no mundo da educação, dotando-o de conteúdo político, refletindo sobre qual a finalidade do mesmo? O que ensina? Para quem ensina? Porque ensina? Quem possui melhor acesso ao currículo? Quais os processos de decisão para a formulação do currículo? Quais os mecanismos de implementação desse currículo nas escolas? Tal currículo é pensando a partir de qual perspectiva social? Como os conteúdos podem ser relacionados com os recursos e materiais metodológicos para a execução desse currículo? Como esse currículo pode modificar a prática escolar?

Este trabalho construiu até o presente momento, uma reflexão sobre o Currículo: suas principais teorias e conceitos. Agora analisaremos como tais referências até aqui pensadas repercutem na evolução do Currículo e do código disciplinar de História, ao longo do tempo no Brasil.

1.2 – A “História” do currículo e do ensino de História no Brasil: apontamentos iniciais².

Ao se pensar a trajetória do ensino de História, no Brasil, autores como Goodson (1997) tem nos chamado a atenção para se compreender os currículos escolares, ou as chamadas disciplinas escolares, em suas especificidades, articulados, contextualizados às continuidades e rupturas de cada época.

Desse modo, o autor elege a análise do livro didático e sua importância para se avaliar o currículo, a metodologia de ensino, bem como a epistemologia de ensino de uma determinada disciplina, pois são no livro didático que as demandas ideológicas de um determinado currículo se materializam (ou não), a fim de percebermos, se há um contrassenso ou não entre o que diz o currículo e o que diz a material didático.

² O presente texto é uma versão ligeiramente modificada da versão apresentada XV Encontro de Pesquisadores “A Interdisciplinaridade vista sob o prisma do desenvolvimento”, na UNI-FACEF, no dia 28 agosto de 2014, sob o título: *A trajetória do ensino de História no Brasil: aspectos históricos e curriculares da disciplina*.

Desta forma, Moniot (1993) destaca a importância de se analisar a trajetória do ensino de História no Brasil. Pois é preciso que reflita em que medida as ideologias e as ideias deram sentido e nortearam a construção dos livros didáticos, do saber histórico, do currículo? Assim, entender essas especificidades que configuram a disciplina histórica, em dada época, em dada cultura política, em dada filosofia social vigente contribui decisivamente para se avaliar o currículo da História e a sua relação com o material didático. Seria possível analisar as prerrogativas escolares da disciplina História, sem mediar-se ao contexto do pensamento cultural, científico vigente a época em que se presta a tal análise? Entendemos que não.

Justamente, neste sentido Schmidt (2012) insiste em uma necessária articulação entre o contexto das instituições escolares: seus sujeitos, natureza social, cultural e a forma como esta se articula com a sociedade e a forma como se constitui a construção e trajetória da disciplina História, no Brasil, e tão logo assim o seu currículo.

Admite-se, ainda, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras (SCHMIDT, 2012, p.2).

Este conhecimento ou saber escolar, produto da cultura dessa instituição escolar, bem como do seu contexto histórico deve ser dialogado com as perspectivas científicas da época. Este diálogo é o que Russen (2010) denomina como cultura histórica. Na lógica do pensamento ruseniano, o conceito de cultura histórica abarca os procedimentos da memória histórica pública; bem como as diferentes concepções epistemológicas/científicas e metodológicas em relação à ciência histórica; traz para a discussão a necessidade de se compreender as relações entre os jogos de força e poder hegemônico, dentro dessa instituição ou mesmo no meio acadêmico para se compreender as características dessa disciplina, em dado contexto, ao longo do tempo e do espaço (RUSSEL, 2010).

Neste sentido, como critério de análise para se entender o processos de institucionalização escolar da disciplina história, sua didática e os processos que envolvem o seu currículo, ensino e aprendizagem, faz-se necessário uma dialética entre a cultura escolar e cultura histórica, ou seja, um diálogo entre o que os historiadores pensam sobre o seu ofício e as demandas educacionais e pedagógicas relativas ao currículo e as práticas de ensino. Não se pode pensar sobre a disciplina escolar apartada dos conceitos que envolvem os referenciais pedagógicos e didáticos.

(...) deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. (Rüsen, 2010, p.31)

Justamente neste sentido, a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2012) nos traz uma importante contribuição quanto ao entendimento dessa questão, para a qual Schmidt propõe uma sistematização da disciplina escolar História, no Brasil, levando em consideração questões como currículos, livros didáticos e manuais destinados aos professores da disciplina que são influenciados pelas teorias historiográfico-acadêmicas e epistemologias/ideológicas de ciência histórica do período em questão. A professora sistematiza tais elementos sobre o ensino de História no Brasil da seguinte forma:

(1º momento) construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931);
(2º momento) consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971);
(3º momento) crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); **(4º momento que abarca até os dias de hoje)** reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) (SCHIMDT, 2012, p. 78, grifos nossos).

Esclarecido as impressões iniciais a respeito de como pensar a análise dessa trajetória do currículo de história, no Brasil, utilizaremos esta sistematização apresentada pela professora Schmidt, porém endossadas pelas bibliografias que tratam do tema como Célia David, Kátia Abud e Selva Fonseca.

1.3 - O currículo de História no Brasil (1838-1931): a construção do código disciplinar.

O ano de 1838 é palco da primeira aparição oficial do código da disciplina de História nas bancadas escolares brasileiras. O Regimento do Colégio D. Pedro II, a reboque da criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), mostra a preocupação do governo imperial com a construção de um ideário de nação, por isso uma necessidade de um arquivamento metódico de fontes históricas, publicação de pesquisas com a intenção de pensar uma identidade nacional, com símbolos e genealogia que expõem elementos comuns a constituição do povo brasileiro (DAVID, 2010).

As experiências de ensino de História, neste contexto, configuradas nas experiências de ensino nos manuais didáticos destinados aos alunos, sofreram forte influência das concepções historiográficas europeias, em particular da escola metódica e influência positivista francesa.

A História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relagada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia

em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146)

O colégio D. Pedro II tinha uma clara prerrogativa de formar futuros quadros de Estado, sendo ponto de encontro de uma elite branca provincial que se dirigia a corte, Rio de Janeiro, em busca de uma formação intelectual que fosse comum aos futuros dirigentes. Portanto, o colégio traduzia em seu currículo a sistematização da “alta cultura” europeia clássica em terras tupiniquins.

Célia David (2012, p. 143) nos atenta para uma informação importante ao perceber que a disciplina de História, neste contexto do colégio imperial, não constituía prioridade com a disciplina cognome, uma vez que o currículo da disciplina de História versava por todos os conteúdos humanísticos. A História de grandes homens, os exemplos morais estampados nas grandes biografias de reis ou heróis se moldavam como fio condutor de uma História Universal que dá ênfase ao estudo de Oriente Médio para introduzir os estudos sobre o berço do monoteísmo, que avança aos clássicos grego-romanos como forma de corroborar a construção de um ideário próximo à civilização branca, europeia e católica; uma vez que a base sagrada da providência divina era a perspectiva e “motor” da História: o princípio e o fim dos acontecimentos.

O currículo de História, dentro desse contexto de constituição do Estado brasileiro, a preocupação com símbolos e a construção dessa identidade nacional fizeram com que a lógica de ensino dos santos católicos, como forjadores da moral civilizatória fosse substituída por um ensino de História preocupado em revelar heróis nacionais; mitos civilizatórios, além de exemplos e biografias de “grandes homens do passado”, em uma clara prerrogativa de instigar a formação de identidade nacional, dessa elite, portanto, de afirmação do Estado brasileiro nascente.

Tal perspectiva de ensino de História, fundamentada pela historiografia produzida no IHGB é estimulada pelos concursos de ensaios e dissertações propostas imperador D Pedro II que é o grande mentor intelectual da proposta do Instituto, comparecendo inclusive, pessoalmente as várias dessas reuniões e debates de ideias. O pensamento produzido pelo Instituto de Histórico e Geográfico Brasileiro que muitos dos seus membros eram professores do Colégio D. Pedro II, e que no caso específico do currículo referente à História, a influência de Von Martius na elaboração dos currículos da educação secundários de ensino (DAVID, 2010)

Von Martius propõe um ensino de História que segue a uma escrita linear, hierárquica e evolutiva do processo histórico. E em sua obra que funda o mito “civilizatório brasileiro”, o autor traça a genealogia do povo brasileiro, referendando os três principais raças/culturas que participam da constituição da história nacional: portugueses (branco/europeu), os indígenas e o escravo negro africano. Tal mosaico ideológico perpetra nos livros didáticos e perdura alguma ressonância ao longo do tempo a lógica civilização brasileira formada pelo negro e sua cultura, seus costumes, suas virtudes e defeitos de raça; pelo índio romantizado, um típico bom selvagem e até ingênuo que tem no português o seu protetor; e por ultimo o europeu, branco que se destaca no empreendimento colonizador, portanto lhe cabe o papel de liderança e superioridade cultural neste esquema social (DAVID, 2010).

Para que se entenda melhor o funcionamento do currículo escolar neste contexto, no Brasil, faz-se necessário ter-se claro que o Colégio Pedro II até a Reforma Capanema, no governo Vargas, era o único modelo curricular de ensino secundário existente no país, além de funcionar como modelo de parâmetro curricular e referência de ensino para outras instituições escolares: de ensino primário e ginásial, espalhadas pelo território nacional, principalmente pela inexistência de um órgão governamental federal específico nesta questão. Desta forma, O colégio Pedro II ficava responsável pela laboração dos programas curriculares e de ensino e até certificação conclusão do ensino secundário, o passaporte para o ensino superior, no país, naquele contexto (MANOEL, 2006; ABUD, 1998).

No caso brasileiro, aliás, e talvez em razão de nossa ascendência ibérica, o currículo sempre foi um forte instrumento de controle social. Basta lembrar que durante a Monarquia e mesmo com a República, o currículo escolar desenvolvido no Colégio Pedro II era o instrumento escolhido para que se aplicasse o instituto da equiparação de estudo aos estabelecimentos de ensino estaduais e particulares. (PALMA FILHO, 2006, p.22)

Com o fim do Império, surgiu uma nova configuração política e de forças sociais, dois grupos sociais disputam a hegemonia política do Estado: os militares que tinham os seus quadros influenciados pelo positivismo e os barões do café paulista representados pelo Partido Republicano, e uma ideologia liberal.

Com vitória política do grupo ligado a Floriano Peixoto e Deodoro da Fonseca à frente do Estado Brasileiro, a influência do pensamento positivista eleva o discurso republicano como discurso oficial. Tal perspectiva, “dos vencedores”, baseia-se em uma mordaz crítica os atrasos da monarquia, denunciada em suas práticas e motivações muitas das vezes discricionárias, simbolizada pelos atos do imperador, bem como do jogo de interesses dos grupos políticos que atrapalham o desenvolvimento do país, que pela lógica positivista deve-

se pautar por ideais de disciplina, ordem e racionalidade; neste sentido, bem diferente de como este grupo entendia ser o cenário político e social, na época do império.

A construção dos programas curriculares de ensino de História, neste contexto, traz a preocupação com a construção de uma nacionalidade, diferente dos moldes propostos pelo IHGB: sob os aspectos civilizatórios e patrióticos. O produto dessa nova forma de ensino de História, proposto com Proclamação da República era a formação de um cidadão patriótico, em um protótipo que separa claramente o laico e o sagrado (DAVID, 2010).

Sob forte inspiração e orientação positivista que entendia a História, enquanto um processo teleológico que se pretende chegar a um Estado Positivista, portanto, de bases racionalistas e científicas, o grupo hegemônico no poder entende que o ensino de História tem a importante prerrogativa de lançar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, sob a visão linear, evolutiva, determinista e eurocêntrica da História (DAVID, 2010, p. 144).

(...) se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (NADAI, 1993, P. 149)

Observa-se, neste momento, um maior diálogo da História com as outras disciplinas como a Sociologia e a Psicologia, além de uma preocupação com aspectos ligados a técnicas e métodos de ensino, além de uma didática em relação ao ensino de História. Maria Auxiliadora Schmidt entende este processo como “pedagogização” da História. Neste sentido, há uma intrínseca relação entre a metodologia de ensino de História com a metodologia, filosofia da ciência em si, o que acaba por delimitar também os objetivos, as finalidades, bem como a forma como se ensina História (SCHMIDT, 2012, p. 79 e 80).

O que podemos concluir desse período?

Dessa forma, é plausível crer que a influência da escola metódica e do positivismo, neste contexto, baseou o substrato que formulou as transposições didáticas relativas ao ensino de História com a imposição de aspectos psicológicos e pedagógicos que resultaram em uma perspectiva de um currículo de História: linear, evolutivo, eurocêntrico e com assaz importância ao aspecto político, enquanto processo histórico, talvez, por isso a estratégica preocupação com a construção de uma identidade nacional, no período.

1.4 – Breves considerações sobre a consolidação do código disciplinar da História, no Brasil (1931-1971): o que diz o currículo?

Após a revolução de 1930, o quadro da educação brasileira se altera e, de maneira sensível, também o ensino de História. Criou-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, tendo à sua frente Francisco Campos que empreendeu uma profunda modificação no sistema educacional do país ao baixar o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (DAVID, 2012, 144.).

A década de 30, o governo Vargas marcou o fim do federalismo e, por conseguinte, uma nítida de concentração de poder, em esfera federal, de forma a pensar uma estrutura política burocrática que modernizasse o carcomido patrimonialismo institucionalizado no aparelho de Estado brasileiro. A propaganda varguista entoava o cântico da modernização do país, com reformas em seu modelo econômico, jurídico, político e institucional. Neste contexto, a reforma proposta por Francisco Campos se delineia, como um fator de “coesão nacional” e a disciplina de História em seus ditames curriculares se incumbiria de encampar estrategicamente tal prerrogativa, pois buscaria as raízes históricas da nação, além de exercitarem o conceito de cidadania em suas preocupações (Abud, 1993, p. 165).

Esse movimento (de construção de uma identidade nacional brasileira) **[grifo nosso]** consolida-se com a Revolução de 1930, no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. Entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores. Essas publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular (SCHMIDT, 2012, p, 79).

Afinal, por quais razões se explica a consolidação da disciplina de História, neste contexto, na década de 1930, no Brasil?

A centralização do poder nas mãos de Vargas e a institucionalização burocrática que normatiza as esferas da vida pública e social dão o tom das instruções de ensino formalizadas por Francisco Campos que indicavam os objetivos e as técnicas de ensino, bem como as ênfases curriculares relativas à disciplina de História. Esta maior presença do Estado revela-se pela implementação tanto da institucionalização de Ministério da Educação e da Saúde Pública que se responsabiliza pela orientação, normatização do sistema educacional brasileiro: com instruções normativas e formulação de um currículo unificado, diferente do que acontecia, até então quando os currículos eram em boa parte elaborados pelos próprios

professores do Colégio D. Pedro II; além da obrigatoriedade do ensino de História, instituído por decreto federal, como parte constituinte base curricular nacional.

Bittencourt (1998) faz menção a uma consolidação da disciplina de História, na grade curricular das escolas brasileiras, sancionado pelo Estado e que neste contexto uniformiza o sistema de ensino, padronizando-se os métodos e conteúdos. Tais métodos e conteúdos são claramente influenciados pelas obras de John Dewey³, que traz uma forte ascendência sobre o pensamento dos escolanovistas, grupo hegemônico que ocupa os cargos institucionalizados pela burocracia de Estado varguista, relativo à educação. O Brasil, durante o governo Vargas experimentou um certo desenvolvimento de sua indústria nacional, além dos crescentes índices de urbanização experimentados pelos países, no período. Dessa forma, é crível perceber que tanto o Estado brasileiro como e os Pioneiros (escolanovistas) estavam alinhados a atender o processo crescente de industrialização e urbanização, com uma proposta educacional voltada aos interesses da nação, ou do mercado consumidor? (DAVID, 2010, p. 145).

Uma empreitada daquele naipe, que se pretendia uniformizadora, para ter êxito demandou acompanhamento direto, o que foi feito com a elaboração de uma série de avaliações, previstas no mesmo decreto, que por via de consequência exigia dos professores o cumprimento do programa à risca. O ensino restringia-se à preparação para as provas, o que comprometia o cumprimento do programa, tendo em vista a extensão do conteúdo e o número insuficiente de aulas atribuídas para cada série. Evidenciava-se a centralização da educação, e o caráter elitista de suas bases; o processo seletivo já se anunciava pelo avultado número de avaliações (DAVID, 2012).

Neste contexto, a Reforma Capanema, em 1942 estabelece o ensino de História Geral e História do Brasil, como parte integrante do currículo do ensino ginasial e no curso Colegial, mantendo as orientações de civismo: que tornava obrigatório o ensino que versava sobre as instituições oficiais, grandes eventos políticos, biografias de grandes personalidades, além de um conhecimento enciclopédico com forte teor classicista e humanista, em sua constituição. A lei orgânica do ensino secundário é sancionada neste mesmo contexto, estruturando o ensino secundário por um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, e outro ciclo de três anos, voltado ao ensino clássico ou científico. (MANOEL, 2006).

Esta centralidade nos conteúdos específicos da História também foi incorporada pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente

³ John Dewey é um dos fundadores da escola progressistas norte-americana. O foco de seus estudos visam defender a ideia de que a escola deveria preparar o aluno para a vida, portanto uma pedagogia que tinha seu foco na ação e valorização de que as tarefas deveriam ter relação o conteúdo ensinado.

e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (SCHMIDT, 2012, p. 181).

Após anos de ditadura as aspirações redemocratizantes, no Brasil, que permeiam os anos de 1945 a 1961 são marcadas por investimentos do governo brasileiro em expansão e valorização da escola secundária. Em 1953, no segundo governo Vargas, com criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), no intuito de cooperar e integrar ações ao Ministério da Educação e Cultura há um claro movimento da burocracia institucional em inspecionar e possibilitar a adequação das práticas de ensino com os interesses do aparelho de Estado. Tal ação é materializada pela publicação de manuais e periódicos especializados em constituir a formação continuada dos professores brasileiros, no período.

O protagonismo do Cades, no contexto, revela uma preocupação não só com expansão do ensino secundário, no país, mas uma maior orientação pedagógica aos docentes para melhor adequar os métodos de ensino as exigências do alunado; a constituição de avaliações institucionais escolares que analisam o rendimento escolar secundarista; além de uma maior publicidade de experiências pedagógicas sucedidas ao ensino secundarista; também revela um programa de melhoria de infraestrutura e mobiliário das escolas e encampam a estratégia governamental de promoção de uma opinião pública que valorizasse a escola secundária. (SCHMIDT, 2012, p. 81).

A LDB, Lei nº 4024/61 apresentada durante o governo Jango instituiu um currículo nacional que se ajusta em detrimento das necessidades e realidade sociais regionais. Tal currículo traz características que destoam das pretensões industriais brasileiras, no período, pois mantém as bases humanísticas em sua perspectiva constitutiva (MANOEL, 2006).

O fato é que durante este período observamos um processo de consolidação do código disciplinar da História enquanto disciplina obrigatória, no currículo escolar. As relações de poder do Estado trouxeram indeléveis marcas na constituição curricular do ensino e no currículo de História. Este processo traz ainda forte relação com a produção intelectual entre as práticas de ensino e as políticas públicas educacionais fomentadas, nas décadas de 50, 60 e 70, no Brasil.

1.5 – Discutindo a crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984).

Somente na LDB de 1971, ou Lei nº 5672/71, já durante o governo militar é evidenciado a disputa entre as perspectivas que defendem um currículo de teor humanista para o ensino básico e os que defendem a necessidade de formatação curricular que constitua a geração de mão de obra técnica, dentre o alunado.

Neste sentido, a vitória tecnocrata reformula a grade curricular favorecendo em sua lógica um maior espaço para disciplinas, como: Matemática, Física e Química, em favor de História Geografia, uma vez que as disciplinas, da área de exatas pragmaticamente atenderiam melhor as exigências do Estado, frente ao novo cenário de desenvolvimento industrial, do país. (DAVID, 2010; MANOEL, 2006).

Era esta nova lógica, de pragmatismo curricular atrelado ao desenvolvimento econômico do país que organizava as políticas públicas em educação. Mesmo que a nova LDB só fosse sacramentada, em 1971, algumas alterações foram regulamentadas, já em 1964, com a ascensão dos militares ao poder, como: a oficialização do ensino dos Estudos Sociais em detrimento do ensino da disciplina curricular História.

Com esta perspectiva, o Inep publicou, em 1964, a obra de Castro e Gaudenzi (1964), Estudos Sociais na Escola Primária, destinada a professores da Escola Normal e outros que já atuavam de 1ª a 4ª séries (antigo curso primário). Ao contrário do manual destinado a professores da escola secundária, esse manual não revelava nenhuma preocupação em relacionar o trabalho do historiador com o do professor e nem apresentava sinais ou referências à renovação historiográfica dos Annales (SCHMIDT, 2012, p 84).

Os Estudos Sociais propunha “[...] a integração espaço - temporal e social do educando em âmbito gradativamente mais amplo. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência através dos tempos” (BRASIL, 1971)⁴. A disciplina de Estudos Sociais pautava-se no princípio de estudos do local ao global, imergindo na realidade do aluno e expandindo-se até conhecimentos de ordem global, de forma despolitizada e que alia uma concepção humanista de ensino travestida de uma roupagem técnica (MANOEL, 2006).

Os Estudos Sociais nortearam o ensino de História, em uma perspectiva interdisciplinar apartada das principais discussões historiográficas, do período que apontavam para a construção de um ensino de história: crítico, dialógico a novas temáticas, novos objetos de estudo e acima de tudo preocupado em dar “voz” não só aos vencedores, como também os

⁴ BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692.

“vencidos”. Porém, o currículo desenvolvido, no país, se organizava em círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade, país; em que os conteúdos de História eram diluídos aos outros conteúdos disciplinares. A grande prerrogativa deste currículo dá-se na construção de uma nacionalidade cívica, alicerçada a partir do legado das gerações passadas (SCHMIDT, 2012, p. 84).

O ensino de História antes possuidor de uma prerrogativa filosófica e crítica agora pertencem à disciplina de Estudos Sociais, constituinte de uma ferramenta de controle social estrategicamente realizado pelo Governo Militar, na área da educação. Pois tolhe a autonomia da disciplina da História, redimensionando o seu ensino e currículo à disciplina de Estudos Sociais, em um diálogo com as novas disciplinas escolares de Educação Moral de Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O resultado desse processo foi à exclusão de disciplina História, do ensino primário, e a total descaracterização do objeto da História, no colegial.

As bases desse ensino foram consideradas “filosóficas demais” e a proposta vigente após 1971 delas se livrou. Concentrou-se na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna além de reforçar o repúdio às teorias políticas de esquerda. (MANOEL, 2006, p.71-72)

O contexto de obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais foi palco de embates ideológicos em favor da defesa do ensino de História, em detrimento das críticas ao regime militar e marcou um novo momento da disciplina da História, no Brasil: um período de crise, da perda de autonomia da disciplina frente ao currículo do Estado. Porém, que constitui mais um elemento na construção e trajetória da disciplina da História, no país.⁵

É interessante notar que ao mesmo tempo em que os EUA, França e Inglaterra eram sacudidas pelo vendaval cultural e social de contestações a ordem vigente, o Brasil vivia sob a chancela de uma ditadura militar. É verdade houvera, no país, uma importante efervescência cultural de contestação à ditadura, porém tardia, se comparado a países europeus e aos Estados Unidos. Um novo currículo é pensado, no Brasil, sob a influência da teoria crítica, porém, tal processo somente se desenvolve ao final da década de 1970 e década de 1980.

⁵ Este período é marcado pelos acordos MEC-USAID que são uma série ações de cooperação entre o governo norte americano - *United States Agency for International Development* (USAID) - e brasileiro Ministério da Educação (MEC) que visam estabelecer convênios de assistência técnica, financeira a educação brasileira. Ao todos foram firmados 12 acordos que abrangem a educação primária até a superior, do período de 1964 a 1976. Tais acordos devem ser contextualizados no enredo da Guerra Fria, e frentes a um receituário de desenvolvimento econômico liberal, em que a educação era marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano.

Já a teoria pós-crítica tem seu ponto de convergência social e acadêmica a fim de se materializar em uma política pública educacional de ampla repercussão, a partir dos PCNs, em 1996.

1.6 - A abertura política e a reconstrução do código disciplinar da História no Brasil, de 1984 aos dias de hoje.

A reconstrução do código disciplinar de História, no Brasil se contextualiza junto aos movimentos sociais de redemocratização frente à Ditadura Militar. O movimento de crítica aos Estudos Sociais, no currículo vigente, formulava um movimento que reivindicava a “volta do ensino de História” ao currículo da educação básica, liderado pela ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), da qual outros educadores e professores da educação básica merecem destaque pela militância, junto ao tema.

Bittencourt (1998) destaca a existência de um total de 23 propostas curriculares, neste contexto de redemocratização e movimentação social, em prol da educação, elaboradas tanto por sistemas estaduais, quanto sistemas municipais de ensino que defendiam a reformulação curricular, reconsiderando o ensino de História, como disciplina obrigatória na educação básica.

Porém, o grande marco definidor deste processo de reconstrução do disciplinar da História, no Brasil é delimitado pelos PCNs, ou Parâmetros Curriculares de História, encaminhado pelo MEC como parâmetro norteador e que define marcos essenciais referentes ao ensino de História, em eixos temáticos sugeridos para a educação básica.

Entretanto, esse quadro motivou uma aproximação política entre a Academia e os demais níveis de ensino, todos preocupados com a qualidade do ensino e com o seu direcionamento. As discussões, que envolveram todos os níveis de ensino, se direcionaram para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto para Geografia, quanto para a História, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno. (MANOEL, 2006, p.72)

O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta uma concepção que marca um conceito-chave das relações de ensino-aprendizagem atuais, em que os fracassos escolares nos fornecem indicadores para reformularmos as nossas concepções de um ensino que referendasse uma maior interação dos alunos com a sua realidade social (Brasil, 1998a).

O documento ainda atualiza a percepção de ensino da História, no país, com recentes discussões historiográficas produzidas pela Escola do Annales, referentes a novos objetos e temáticas ao estudo de História. Tal perspectiva historiográfica enfatiza que o conhecimento

histórico pode ser percebido nas várias e múltiplas manifestações sociais, como: uma festa popular, no ambiente familiar, pela televisão, enfim, na vida social. Esta perspectiva requalifica o ensino de História, pois considera o aluno, enquanto sujeito de História: recriando, reinventando o tempo e o espaço às suas vivências, memórias e convívio social.

(...) a apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (Brasil, 1998b, p. 40).

É interessante notar que tais demandas postuladas pelos PCNs em História são influenciadas pelo debate pós-crítico a respeito do currículo. Ou seja, um currículo organizado, enquanto um parâmetro que se constrói no diálogo com as especificidades locais e se “flexibiliza” para atender as diversas e heterogêneas demandas sociais e culturais da realidade social e escolar brasileira.

Preconiza-se neste sentido, um ensino de História que desenvolva a capacidade analítica e crítica do discente, e que a partir dessa consciência possa compreender e participar, enquanto cidadão da vida social e política de sua época.

Assim, há a preocupação de se estimular a compreensão dos alunos, por meio de uma aprendizagem histórica, na perspectiva de Russen (2010). Ou seja, organizando-se o tempo histórico, a partir de uma articulação entre passado e o presente, em que a datação cronológica não abarca uma aprendizagem histórica, pois se configura como uma análise externa ao processo histórico e que portando não capta as especificidades temporais do processo histórico, em que a temporalidade é interna ao processo (RUSSEN, 2010).

Não seriam esses os sinais do multiculturalismo no currículo, proposto pela teoria pós-crítica no tratamento inclusivo às diversas demandas sociais ao currículo vigente?

(...) os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (SCHMIDT, 2012 APUD RUSEN, 2010, p. 89).

Neste contexto surgem os PCNs, em 1996, o documento relativo à História traz em seu corpo teórico algumas compreensões progressistas, em relação a seu ensino, estruturado por

eixos temáticos. O ensino de História por eixos temáticos precisa ser diferenciado da História produzida pelos historiadores, em sua historiografia acadêmica, tal diferenciação tem sido pouco explicitada pelas Propostas Curriculares, e causado muita confusão, na prática escolar (BITTENCOURT, 2011).

Cabe aqui, a discussão sobre a transposição didática, uma vez que para uma relevante parcela de estudiosos sobre educação o conhecimento das disciplinas escolares, ensinado em sala de aula, decorre exclusivamente da produção teórica produzido nas universidades. Será?

“(…) um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. (...) Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução.(...) (SCHIMIDT 2011, p.35).

Desse modo, os adeptos da transposição didática entendem que não há separação entre se ensina nas escolas e que foi produzido na academia universitária, aferindo que o que é ensinado nas escolas, bastando um acabamento didático ao conhecimento e técnicas produzidos pela historiografia, para que consume o ensino de História.

Todavia, a professora Circe Bittencourt (2011, p. 35) nos apresenta uma perspectiva crítica à defesa da transposição didática, compreendendo a disciplina escolar como algo além da mera transposição de conhecimentos acadêmicos através de metodologias de ensino, em sala de aula; constituindo-se o ensino de História, em um processo complexo, relacionado a outros saberes e condicionantes sociais, culturais e institucionais, logo, algo além de uma que transposição de conhecimentos organizados didaticamente.

“(…) o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino (...) a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais” (BITTENCOURT 1998 p.25)

André Chervel (apud Bittencourt, 2011) inclusive sustenta a noção de que cada disciplina curricular deve ser pensada e ensinada historicamente, ou seja, respeitando-se o contexto político e educador assumido pela instituição, naquele momento. Desse modo, o autor reconhece o jogo de forças, influências e legitimações que ocorrem ao interior da escola e, que, portanto, constituem a cultura escolar, e desse modo o modo como se dará o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares. Visto dessa forma, entendemos que a transposição didática seja mera simplificação dos conteúdos ensinados aos saberes científicos

produzidos na academia, e o ensino de História não deve simplesmente se pautar em tal lógica, deve transcendê-la.

"A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna" (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

É neste aspecto de transcender a lógica da mera reprodução de conteúdos acadêmicos de História que o professor pretende ser o mediador de um processo de ensino-aprendizagem de História que construa uma lógica crítica e significativa a respeito do indivíduo e a sua realidade social, fugindo de modelos históricos explicativos simplistas de causa e efeito, atentando para a complexidade de fenômeno sócio-histórico e de possibilidade de atuação e transformação do indivíduo em sua realidade social.

Assim, os PCNs constituem um valoroso norteador para o ensino de História crítico e analítico, uma vez a utilização dos eixos temáticos ou temas geradores ultrapassam meras questões de transposições didáticas, articulando os temas de História tanto a temas transversais, como: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo; e bem com dialogando com outras áreas do conhecimento por meio de propostas inter e trans - disciplinares.

Observa-se, nessas afirmações, alguns dos pressupostos que norteariam a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais como um todo e, em particular, as diretrizes sugeridas para o ensino de História, nas quais predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo elaborada por especialistas, pautada na perspectiva atitudinal e procedimental dos conteúdos. A transformação de determinados procedimentos e atitudes, em conteúdos pertinentes ao ensino de História, pode ser entendida a partir de referenciais paradigmáticos em que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea (SCHMIDT, 2012, 89).

Percebemos ao longo da trajetória do ensino e currículo História, no Brasil a relação desses com os contextos políticos e econômicos e intelectuais, da época. Porém, nem sempre estreitos a relação de formação da cidadania. É certo que a questão cidadã é um problema recente, dentro das preocupações sociais, porém hoje se vislumbra um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a construção de um exercício crítico e analítico.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para busca uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a

determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2011, P. 183)

Tendo o professor como mediador desse processo de inteligibilização do mundo, de reflexões e síntese das informações, de construção do conhecimento histórico, da cidadania e formação do sujeito histórico. E ainda contando com novas perspectivas ao ensino de História que se vislumbram ao horizonte: como a história do cotidiano, as histórias locais, do imaginário, das imagens, da música, e várias outras possibilidades de objeto de estudos que não devem perder a noção sistêmica de conjunto, afinal de contas a História é total e não fragmentada, nem tampouco desconsiderar as especificidades locais e temporais de seu objeto de estudo. Afinal, como propor um ensino de História que preconiza a criticidade e a cidadania, sem estimular ao aluno a mediação de uma análise totalizante e específica da realidade social?

CAPITULO 2 - DINÂMICAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012).

Nós estamos a assistir ao que eu chamaria: a morte do cidadão e, no seu lugar, o que temos e, cada vez mais, é o cliente. Agora já ninguém nos pergunta o que é que pensamos, agora perguntam-nos qual a marca do carro, da gravata que temos, de quanto ganhamos...
(José Saramago)

2.1- Breves considerações iniciais sobre a política pública em debate: O Currículo do Estado de São Paulo (2012)

O presente trabalho tem como intento contextualizar e analisar as políticas públicas estaduais para educação: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e materializada em seu Currículo (2012), em seu matiz pedagógico, aspectos políticos e econômicos. Dessa forma, nossa preocupação é avaliar se o Currículo de História (2012), proposto pela Secretaria Estadual de Educação - SP, relativos ao ensino de História, conseguiu traduzir para o “currículo em ação”: os Cadernos do Professor e do Aluno, textualmente descritos em seu Currículo: suas orientações e habilidades.

Para dar execução a tal objetivo analisaremos o Currículo de História (2012), de forma textual, em seus preceitos, objetivos e organização pedagógica, confrontando tais informações com as disposições e organização pontuadas nos cadernos tanto do professor, como do aluno que são as ferramentas de implementação desse Currículo (2012).

Para melhor dimensionar e compreender as distensões das políticas será feito uma análise dessas políticas públicas, contextualizadas sob a perspectiva das estruturas e conjunturas vigentes que influenciam, decisivamente, na elaboração de agenda, interesses e ideologias que marcam a construção da política pública educacional paulista.

2.1.1 - Noções teóricas sobre como pensar a avaliação de políticas públicas.

Nos últimos anos os estudos que versam a respeito da análise do “Estado em ação”, que “diz respeito à análise de campos específicos de políticas públicas, como as econômicas, sociais, ambientais [...]” (FREY,2000) tem ganhado destaque não só no Brasil, mas em toda América Latina. Duas causas talvez expliquem este processo: a tendência continental de transição política de regimes autoritários para regimes democráticos, em toda América Latina, o que redesenha a demanda das “gestões governamentais por desenhos institucionais

alternativos, neste caso, a serem atendidas pelas análises normativas advindas das pesquisas aplicadas”⁶ (HOCHMAN, ARRETCHE, MARQUES, 2007); e mais especificamente, no caso brasileiro se explica pela institucionalização do estudo das ciências sociais, no país, por meio da disseminação e expansão dos programas de pós graduação, principalmente em ciências sociais aplicada que definitivamente tem redefinido as agendas de pesquisa que, por sua vez, consolidando-se mediante a concepção de ambientes de interação intelectual, adensando assim os referenciais teóricos sobre o tema até então pouco explorado na literatura acadêmica brasileira. (HOCHMAN, ARRETCHE, MARQUES, 2007)

A leitura do texto da professora Ana Luiza Viana (1996) traz algumas considerações interessantes para se pensar avaliação de uma política pública, tendo como base as fases de elaboração de agenda, formulação, implementação e avaliação dessas políticas. Porque ao propor ferramentas qualitativas de análise da política pública, nos alerta ante ao simplismo mecânico de analisar os atores governamentais enquanto únicos agentes dessa política e a sociedade em tom passivo nesta relação.

Posto isso, a resenha de Viana nos faz visualizar que o movimento abordado pela literatura, sobre o tema em questão, desenvolve uma tendência em romper com a visão tradicional que enfoca temas relativos à teoria da administração e a teoria política, sem, por exemplo, mensurar o peso das relações sociais, das demandas culturais que ecoam das ruas como participantes das variáveis que compõem uma política pública.

À medida que se caminha na leitura de textos sobre este tema, como Draibe (2006), Viana (1996), Frey (2000) e Arretche (2001), algumas noções vão se fundamentando e consolidando como pressupostos delineadores a se pensar qualquer estudo que tenha como intento a análise e avaliação de políticas públicas.

Posto isso, não é possível empreender uma análise de políticas públicas que vislumbre somente a ação dos governos em si. É preciso dar conta da complexidade que envolve a formulação da política pública desde a **formulação de uma agenda governamental** e a sua relação com os atores governamentais e não governamentais, a forma pela qual é definida a pauta de interesses e problemas a serem resolvidos por estas políticas públicas; depois mais adiante para a **formulação da política que** pode ser visto como um diálogo entre intenções e ações, isto é, um processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora (VIANNA, 1996, p. 13), balizado por um vértice de ideologias, de jogo político, valores, informações,

⁶ Tal referência destacada no texto se encontra no prefácio da obra assinado por Maria Hermínia Tavares de Almeida.

experiências empíricas e normativas que materializam a política pública. Já na **fase de implementação** há de se ressaltar a problemática sobre impasse ou não na relação entre os formuladores, implementadores e o público-alvo dessa política pública. Assim, é imperativo pensar o complexo jogo de barganhas e interpretações entre estes múltiplos agentes. E por último, na **fase de avaliação** das políticas públicas, Vianna (1996) assinala a respeito dos vários estudos que visam à avaliação desses projetos, seja uma *avaliação por impacto* que mensura a efetividade política em si, ou uma *avaliação da estratégia de implementação* que analisa como esta política foi articulada e em que bases ocorrem sua materialização e efetivação na realidade sócia, frente às instituições e aos agentes participantes dessa política pública, como também a *avaliação por monitoramento* dessa política que mede a eficiência desta, em parâmetros gerenciais e operacionais (Vianna, 1996).

A literatura que aborda o tema no Brasil, de fato se substanciou e vem se multiplicando à medida que as instituições democráticas estão se consolidando. Algumas correntes como a marxista, a pluralista e a neoinstitucional vão se desenhando como perspectivas de análise, assim como os termos e conceitos construídos enquanto categoria explicativa e avaliativa às políticas públicas. Frey (2000) apresenta uma crítica a vários estudos que apenas se limitam a descrições específicas sobre os seus objetos de estudos, sem se atentar a uma macroabordagem que consiga captar o jogo político, bem como o contexto histórico, econômico e social que permeia a definição e implementação dessa política pública.

As tradicionais divisões do ciclo político nas várias propostas na bibliografia se diferenciam apenas gradualmente. Comum a todas as propostas são as fases da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas. Do ponto de vista analítico, uma subdivisão um pouco mais sofisticada parece pertinente. Proponho distinguir entre as seguintes fases: percepção e definição de problemas, agenda-setting, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação (FREY, 2000, p. 226).

Dentro desta perspectiva de construção de uma *policy analysis* que não restrinja somente ao estudo das políticas/programas em si, Frey (2000) defende uma macroabordagem em que se pesem as instituições seus jogos de força, processos e conteúdos políticos. Assim, é necessário que se pese a influencia das estruturas (*polity*), o jogo de forças político (*politics*) e o resultado material da política pública em si (*policy*). Nesta perspectiva “as peculiaridades socioeconômicas e políticas das sociedades em desenvolvimento não podem ser tratadas apenas como fatores específicos de “*polity*” e “*politics*”, mas que é preciso uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas às condições peculiares das sociedades” (Frey, 2000, p. 215-216).

Esta perspectiva de um olhar que dê a complexidade de uma política pública vem de encontro ao modelo de *policy cycle* proposto por autores como Frey (2000), Arretche (1998) em que há uma integração entre a avaliação política, análise de políticas públicas e avaliação de políticas públicas, dotando a análise da política pública de um caráter processual como parte integrante da *policy cycle*.

Draibe (2001) ainda corrobora com o referencial sobre a avaliação de políticas públicas, tendo como referência o critério temporal: a *avaliação ex ante* e a *avaliação ex post*. A *avaliação “ex ante”* tem como objetivo formular um diagnóstico necessário para se estabelecer o processo decisório, em aspectos como *custo benefício* e *custo efetividade*, dando maior acuidade as estratégias metodológicas de implementação da política pública (DRAIBE, 2001, p. 19). Já *avaliação ex post* é desenvolvida após a implementação da política pública para aferir os graus de eficiência e eficácia da política e seus resultados estão sendo de acordo com os seus objetivos (DRAIBE, 2001, p. 19).

Portanto, para executar uma análise que tenha como objeto uma política pública educacional, mais especificamente, o Currículo do Estado de São Paulo, é preciso contextualizar o jogo político, o contexto político, econômico e social que subsidia e permeia a agenda governamental, a sua implementação e a avaliação dessa política pública. Neste sentido, analisar a influência dos preceitos neoliberais e suas reverberações acerca do papel de Estado e conseqüentemente sobre as políticas públicas é fundamental para entender a macro complexidade que envolve o currículo do Estado de São Paulo e as suas especificidades.

2.2 - Contexto histórico: analisando as estruturas sob os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam a política pública educacional paulista atual.

A globalização não é só um fenômeno econômico, certamente tem um forte componente político, já que é também o resultado de escolhas políticas particulares feitas por atores nacionais e internacionais, influenciados pela dinâmica geopolítica atual que é marcada pela hegemonia norte-americana, descrita por Tavares e Melin (1997, p. 55). Isso significa que o desenvolvimento e a implantação das ditas políticas pró-globalização na econômica neoliberal não são, necessariamente, inevitáveis ou irreversíveis, e podem ser modificadas, se assim pactuarem os agentes nacionais, sociais e políticos para tanto. Claro que antes de pensarmos sobre isso, devemos responder a seguinte pergunta: a quem interessa um sistema econômico mundial sob a preeminência dos preceitos neoliberais? Por esta razão, é

imperativo entender melhor os efeitos da globalização e do neoliberalismo, sobretudo em relação às pessoas e comunidades marginalizadas.

Pensar tais questões é de suma importância quando se parte da noção de que as políticas públicas devem ser constituídas por um princípio básico: o bem estar social⁷.

No âmbito econômico, a abertura comercial e financeira que caracteriza a globalização atual tem a sua origem no rompimento com o arcabouço macroeconômico Keynesiano colocado em prática após a Segunda Guerra Mundial. Tais políticas foram desenhadas para estimular a demanda interna e assim promover o crescimento em economias basicamente fechadas, além de utilizar o poder econômico e político do Estado para coordenar e estimular investimentos e garantir a rigidez dos salários, desestimulando a mobilidade de produtos e pessoas.

O fim da segunda guerra mundial, a reconstrução econômica da Europa e o restabelecimento das relações comerciais fazem do início dos anos 1950 um novo período de prosperidade econômica e mundial, firmado sob os ditames do Bretton Woods, e que ficou conhecido como *Welfare State*. Neste contexto o Estado assume um protagonismo de estimulador do desenvolvimento capitalista, por meio do aumento da demanda efetiva e mediador de políticas sociais que visam o bem estar social das populações. Lembrando que as políticas de *Welfare State* são concebidas como um conjunto de ações que promovem a seguridade social, educação, habitação e garantias mínimas de bem estar social, lembrando que tais direitos garantidos pelo Estado são assegurados a qualquer cidadão e não como beneficência.

A maioria das economias capitalistas experimentou no pós-guerra um crescimento econômico sem precedentes, aliado à expansão de programas e sistemas de bem-estar social. Para a maioria dos analistas, ocorreu uma parceria bem-sucedida entre a política social e a política econômica, sustentada por um consenso acerca do estímulo econômico conjugado com segurança e justiça sociais. Teria havido mesmo um "círculo virtuoso" entre a política econômica keynesiana e o *Welfare State*: aquela regula e estimula o crescimento econômico; este por sua vez, arrefece os conflitos sociais e permite a expansão de políticas de corte social, que amenizam tensões e, no terceiro momento, potenciam a produção e a demanda efetiva (DRAIBE E HENRIQUE, 1993, p. 2).

⁷ A obra da professora Sônia Draibe enfoca bem essa sinergia entre o Estado enquanto mobilizador e integrador de uma política de desenvolvimento econômico e a distribuição social das benesses desse desenvolvimento em sua dimensão social, por meio do trabalho, do acesso a serviços básicos: como educação, saúde, educação e cidadania; promovendo assim, uma inserção produtiva, em que se planeja a redução dos riscos sociais mediante a educação e a capacitação. "(...) Esta concepção valoriza o tipo de política social que contribui para ampliar o crescimento econômico e a participação das pessoas na geração da própria renda" (DRAIBE, 2006, p. 31).

A nova política econômica se baseou em um regime de tipos de câmbio fixo entre as principais moedas e os mercados de capital internacional de modo que as migrações internacionais permaneceram restringidas. Este ciclo de prosperidade e estabilidade se manteve até os anos 1970, quando os países industrializados enfrentaram uma alta repentina dos preços do petróleo, o brusco fim de paridades cambiais fixas dos acordos de Bretton Woods e uma queda na produtividade industrial. Neste novo cenário de alta inflação e uma diminuição nas taxas médias de lucro, as classes dominantes dos países desenvolvidos aproveitaram-se da conjuntura de recessão para lançaram-se ofensivamente contra os sindicatos a fim de baixar os níveis salariais, abrir os mercados de bens, serviços e capitais, e consolidar o processo de financeirização da economia no contexto da hierarquia de moedas.

Tal panorama de redefinição no plano econômico internacional que teve seu ápice com crise do petróleo é também apreendido pelo descompasso entre a alta demanda por consumo que não foi atrelada ao aumento de produção. Tal descompasso somado ao caso do petróleo gerou tendência generalizada por altas taxas inflacionárias, pela especulação do lastro da moeda norte-americana, pela crise do modelo de Estado de bem estar social, emergido durante a vigência das políticas keynesianas, o que refletiu na redefinição do papel do Estado.

Antecedido pela visão otimista que, do pós-guerra até os 80, compreendia como progressiva e tranquila a expansão do Welfare State, esteve fortemente marcado, no início dos 80, pelo pessimismo: conservadores ou progressistas, de distintos matizes e apelando para diferentes argumentos, tendiam a concordar que aquela que parecia ser a mais importante construção histórica do pós-guerra dos países industrializados — o Estado do Bem-Estar Social — fundado sobre uma particular e fecunda aliança entre as políticas econômica e social, atingira seus limites, esgotara suas potencialidades. (DRAIBE E HENRIQUE, 1993. p. 1).

É partir deste contexto que emergem receituários macroeconômicos visando, acima de tudo, o controle das taxas de inflação e apontando para o Estado enquanto o vilão pelo seu suposto excesso de burocratismo, pelos gastos fiscais com políticas públicas que visem o bem estar social, além de indutor de uma demanda de consumo maior do que a oferta, portanto gerador de gastos e inflação. Portanto, o "Welfare State" é uma estrutura perniciososa e corresponde a uma concepção perversa e falida do Estado (Draibe e Henrique, 1993, p.5).

O mundo assistia ao fim da Guerra Fria, em outras palavras, a uma grande crise de identidade e que, a bem da verdade, significa a emergência de uma nova ordem mundial: o neoliberalismo, que estava sendo gestado, talhado nos círculos acadêmicos e de planejamento macroeconômico dos governos de Thatcher e Reagan.

Portanto, pensar quaisquer políticas públicas, neste contexto, após a década de 1980 implica referências a conceitos neoliberais de Estado mínimo, de combate a altas taxas de

inflação. Desse modo, no Brasil, desde o governo Collor há uma clara lógica de Estado de se estimular o livre mercado, em detrimento da diminuição da atuação do Estado sobre a economia e a vida social. Com o Consenso de Washington, o grande debate a partir daquele momento, no Brasil, e que se seguiria adiante no governo de FHC dizia respeito às funções exclusivas e não exclusivas do Estado, por isso a onda de privatizações das instituições estatais que se seguiu como tendência por toda a década de 1990 (Silva, 2003).

Um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER PEIRERA, 1998, pp.49-50).

Em suma, a Reforma do Estado no governo Cardoso promoveu um novo arranjo regulatório para as ações do Estado, redefinindo seu papel de impulsionador do desenvolvimento para impulsionador da competitividade, além da noção de complementaridade do Estado junto ao mercado.

Draibe (2001) nos mostra que a Constituição de 1988 configura um novo modelo de seguridade social diferente do que até então vigorava que combinava ações na previdência social, saúde e assistencialismo com uma população sem vínculos trabalhistas, ou seja, é a sobrepujação do benefício em detrimento dos direitos sociais. A partir de 1988 houve um avanço rumo à universalização da cidadania e a consagração dos direitos sociais, pontuando o Estado como grande fiel garantidor de políticas públicas que visem o bem estar social, a participação social e a descentralização político administrativa.

Porém, com a Reforma do Estado (1995) e novo contexto neoliberal que emergiu, no Brasil, na década de 1990 será que o Estado esta configurado para executar tais políticas públicas que visam à garantia dos direitos sociais, tal qual prevê a Constituição de 1988? Ou seja, até que ponto tal modelo de Estado garante a formulação de suas políticas públicas, visando o princípio básico do “bem-estar social”?

O caso analisado, por Draibe, no governo psdebista de centro direita, a luz da Reforma do Estado, de 1995, que se por um lado se coloca em meio às restrições fiscais e reformas pró-mercado, por outro lado promove um ciclo de transformações no que diz respeito da fisionomia brasileira ao sistema de proteção social (Draibe, 2003). Tais mudanças se concentram em três eixos: no reforço aos serviços básicos de caráter universal, no destaque aos programas de trabalho, emprego e renda, além de programas prioritários focalizados no

combate a pobreza, o que a autora entende como uma mescla entre políticas públicas universais e políticas focalizadas (ou seja, com foco em um público social específico e que tende a combater problemas sociais específicos) (Draibe, 2003).

As políticas sociais focalizadas encampam a lógica do racionamento dos gastos do Estado, enquanto provedor de direitos sociais, mas afinal de contas, quais os limites de financiamento dessas políticas sociais? Seriam essas políticas de caráter universalista?

Draibe aponta para o fato que no Brasil nenhum dos dois modelos: seja de Welfare State, seja o neoliberal foram implementados de forma integral, por isso não seria exagero dizer que houve uma tentativa de implementar dois modelos antagônicos e contraditórios, no governo FHC, em que “tornaram-se todos eles prisioneiros do difícil dilema entre a nova política econômica e a política de proteção social” (DRAIBE, 2003, p. 64). Do contraditório alinhamento com as duas linhas de pensamento ideológico e político nascem às chamadas políticas sociais focalizadas.

As políticas de transferência de renda assumem importância dentro contexto, enquanto políticas focalizadas e muitas vezes, portanto, desatreladas de outras políticas inclusivas que busquem, por exemplo, a emancipação da pobreza, o desenvolvimento social e outras políticas, visando o bem esta social, enquanto direito social de todos. Neste sentido, por mais que a pauta da discussão seja as políticas sociais, pensá-la em uma situação de focalização das mesmas não é a mesma coisa que pensá-las em um Estado de bem estar social (Welfare State), onde há a garantia de direitos sociais universais, pois há toda uma ideologia e aparato estatal articulado, seja em sua política economia, legislação, política trabalhista no sentido inclusivo da política e não focalizado.

Quais os impactos desse processo de influência neoliberal, no Brasil, no que diz respeito à educação?

...esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (apud Afonso, 1998, p.113)

Com a ascensão dessa lógica de um Estado Mínimo, opera-se um processo de descentralização das instancias de decisão, em relação à execução e implementação das políticas públicas. A LDB se orienta, justamente por esta lógica de descentralização, onde se defina claramente as responsabilidades das esferas do poder: federal, estadual e municipal,

com a justificativa de melhor gerenciamento das verbas e do sistema de ensino, regionalizado e particularizado.

A criação de uma rede de convênios e repasse de verbas do governo federal para estados e municípios, o FUNDEF encampa a perspectiva de descentralização, no qual os municípios assumem uma maior responsabilidade da gestão de recursos, das redes de ensino, da educação regional. A própria lógica do “apostilamento” foi largamente utilizada dentro do processo de municipalização das redes de ensino. Este processo está inserido na lógica do Banco Mundial, se materializando como um receituário que dá sentido às políticas públicas do setor, neste contexto de ascensão neoliberal (OLIVEIRA, 2008). A grande questão é até que ponto há de fato essa descentralização do ensino? Estamos nos referindo a uma lógica de descentralização ou desconcentração do ensino? Ou seja, até que ponto as decisões estão sendo democraticamente operadas, em instâncias descentralizadas, ou apenas estamos concebendo uma prática gerencial de desconcentração administrativa, mas que segue um procedimento burocrático e unilateral/vertical de administração das instituições escolares?

Há ainda uma questão importante, neste contexto no que diz respeito à influência dos modelos de gestão privada na elaboração das políticas públicas. No âmbito da educação, a ênfase dessas políticas foca-se nos resultados de avaliações externas dos sistemas de ensino para mensurar a qualidade da educação no país.

diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (Afonso, 1998, p.113)

Tal esquema é evidenciado pelo sistema de premiação e punição aos professores da rede pública paulista promovido pelo governo do estado

Das 345 escolas selecionadas de um total de 4.100 estabelecimentos, 25 receberam pacotes de viagens para a região amazônica. Os demais roteiros das viagens realizadas em dezembro último incluíram Brasília e região do Distrito Federal, Salvador e Porto Seguro e cidades históricas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Petrópolis [sic], Paraná e Santa Catarina. Mais 7 mil pessoas de 782 escolas estarão viajando até março próximo para municípios do interior paulista. Neste programa estão sendo investidos cerca de R\$ 4 milhões. (<http://ultimosegundo.ig.com.br>, extraído em setembro de 2014).

Não se anseia, neste trabalho, desvalorizar a importância da avaliação externa, como instrumento de apreciação do trabalho desenvolvidos pelas unidades escolares por parte do Estado, no entanto é no mínimo reducionista a visão a aplicação desses testes escolares dimensionam a totalidade e qualidade do complexo universo escolar. Ações que estimulam a

dimensão educativo-formativa das avaliações externas e denotam em uma maior participação da escola na definição de suas metas e objetivos a serem avaliados, reforçam o caráter autônomo e democrático da avaliação, por conseguinte a premiação sobre estes resultados é mais justa do à avaliação de resultados e metas da qual a unidade escolar nem sequer participou de suas definições.

Talvez esse seja exemplo acertado de como a lógica empresarial adentra os muros da escola e muitas das vezes não é refletiva e repensada sob as necessidades da escola, como uma gestão inclusiva e democrática.

E em relação ao currículo como podemos perceber estas políticas em tom mais específico?

Todavia, vale ressaltar que as reformas curriculares acontecem não só no Brasil, mas em outros países da Europa e das Américas. Essas reformas curriculares têm priorizado as macro propostas oficiais em detrimento das propostas curriculares que contemplam as necessidades e realidades locais. Embora esta questão seja importante para professores e professoras, corpo técnico pedagógico, equipe de apoio, alunos e alunas e pais, só agora começa a ser vista como uma questão relevante para a sociedade (PEREIRA, 2006, p. 18).

Frente à influência neoliberal na agenda das políticas públicas no Estado de São Paulo, bem como os maus resultados angariados pela educação básica paulista nos exames de avaliação externos, traça-se um plano de elevação de qualidade da educação paulista, materializado, então pela Proposta Curricular do estado de São Paulo (2008), descrito em suas metas pela professora Maria Inês Fini (MURRIE, 2008).

1. Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio); 2. Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio; 3. Distribuição das propostas curriculares (por disciplina e orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplinas/séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio); 4. Seleção de 8 mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa; 5. Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação. (MURRIE, 2008, p.30).

Adentro deste contexto histórico, político e econômico percebemos na agenda do estado de São Paulo uma política pública para a educação que vislumbra sob a perspectiva de um novo plano de gestão: a implantação de uma nova base curricular e divulgação desses conteúdos. Tal política se materializou com a Proposta Curricular de 2008, sob a forma da distribuição em toda rede estadual paulista do Kit composto por: Documento 1- Apresentação; Documento 2. Caderno do Gestor; Documento 3- Caderno do Professor; Documento 4- Caderno do Aluno.

Foram elaborados e distribuídos 12 Cadernos /Apresentação, um para cada disciplina do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Estes cadernos foram organizados em três partes. Na primeira estão dispostos os princípios e conceitos da Proposta Curricular, num texto comum para todas as disciplinas. A segunda reproduz as áreas de conhecimento na mesma disposição constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e as áreas de conhecimento; Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. A terceira é dedicada à concepção e conteúdos programáticos das disciplinas para cada série, distribuídos pelos quatro bimestres do ano letivo (DAVID, 2012, p. 188).

2.3 - O que diz o Currículo do Estado de São Paulo (2012) relativo às Ciências Humanas e suas tecnologias?

O presente trabalho se refere ao Currículo do estado de São Paulo (2012), enquanto um construto que se inicia em 2008, faz veladamente recorrências tanto a Proposta Curricular (2008), quanto a sua edição (2010), pois se tratam de referências similares e em muitos pontos inalteradas.

Portanto, a odisséia de implantação desse novo currículo no Estado de São Paulo data de 2007 com a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”, porém é em 2008 que sob a autoria da professora Maria Inês Fini, ainda no mandato do governador José Serra que é lançado à primeira edição da Proposta Curricular.

Em 2010 já sob o título de Currículo do Estado de São Paulo, com Alberto Goldman como governador do Estado e Paulo Renato enquanto secretário da educação, mas ainda sob a coordenação da professora Maria Inês Fini e acompanhada pelo também professor Paulo Miceli que assume a coordenação da área de “ciências humanas e suas tecnologias” a proposta é atualizada, pressupondo que foi amplamente discutida com o corpo docente, gestor e comunidade, como um todo, pois seus status se altera de uma inicial Proposta Curricular, em que se pressupõe um amplo debate social para Currículo do Estado de São Paulo. O que mudou? Nada. Trabalhos como de David (2008) e Sanfelice (2010) nos mostram que tal discussão social não ocorreu e o Currículo foi imposto de maneira vertical, sem um diálogo horizontal com os interessados no processo.

Em sua última reedição, em 2012, o Currículo do estado de São Paulo relativo a Ciências Humanas e suas tecnologias nos mostra que, apesar de alguns pequenos retoques, mantêm inalterada a sua lógica construtiva, uma vez que, tanto Maria Inês Fini como Paulo Miceli continua como os coordenadores do projeto, agora sob o governo de Geraldo Alckmin e Herman Voorwald, como chefe da Secretaria de Educação.

A perspectiva que orienta a organização do currículo paulista, tanto no texto da proposta curricular, como das edições de 2010 e 2012, é norteadas por uma lógica de redimensionar a educação do Estado aos desafios contemporâneos; para tanto apresenta as pilastras das quais se sustenta o *modus operandi* desse sistema:

- I. Uma escola que também aprende;
- II. O currículo como espaço de cultura;
- III. As competências como referência;
- IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita;
- V. Articulação das competências para aprender;
- VI. Articulação com o mundo do trabalho; (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

2.4 – Qual o *modus operandi* que organiza o Currículo paulista frente aos desafios do mundo contemporâneo?

Textualmente o Currículo do Estado de São Paulo se propõe a organizar uma política educacional que se afine aos desafios contemporâneos da modernidade globalizante, portanto, para compreender a sua perspectiva, requer que façamos referências ao *Relatório Delors*, documento elaborado pela UNESCO e chancela do Banco Mundial, sob a autoria de um grupo de especialistas em educação e coordenado por Jacques Delors, no qual apontam os caminhos para a educação no século XXI, ligado as aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2001).

Tal perspectiva influencia marcadamente a lógica no qual se constrói o Currículo paulista, inclusive no que diz respeito às habilidades instrumentais, ao saber fazer.

A sociedade do século XXI 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. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenham as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

O texto de apresentação das pilastras conceituais que orientam o Currículo (2012) parte uma constatação de que vivemos em uma sociedade de informação. Posto isso, justifica uma padronização nas ações pedagógicas e curriculares, em âmbito estadual para homogeneizar o acesso igualitário de informação e educação a todos os estudantes da rede pública paulista, garantindo assim a inclusão das massas advindas de camadas mais pobres da sociedade brasileira que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola (São Paulo,

2012, p.9). Desse modo, diz o documento, a escola deve ser espaço de construção de identidade, autonomia, debate, cidadania e de preparação para o mercado de trabalho, para isso o indivíduo deve acessar e compreender as múltiplas linguagens, tecnologias e códigos do cotidiano.

O primeiro princípio colocado textualmente pelo Currículo (2012) é **“uma escola que também aprende”**, perspectiva no qual a escola deve estar aberta a aprender com os alunos as novas modalidades de linguagens, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias, afinal de contas cada um traz para o espaço escolar conhecimentos prévios, e estes devem ser compartilhados e somados.

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado (...). Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. São Paulo, 2012, p. 10).

A pergunta que surge depois de lido isso e verificada a realidade de sucateamento da maioria das escolas paulista é: será que a escola tem possibilitado aos alunos este espaço participativo, informativo e tecnológico no qual textualmente o governo assegura como um princípio norteador de sua política pública?

O segundo princípio diz respeito ao **currículo enquanto espaço de cultura**, assim preconiza um currículo que vá além da dicotomia entre o conhecimento formal e informal, fundindo os saberes da dita cultura erudita e dos saberes populares trazidos pelo aluno.

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Mas a reflexão que se coloca é que tais saberes do cotidiano do aluno, textualmente, considerado pelo currículo é considerado nas avaliações, principalmente nas avaliações externas, tão relevantes para o aparato público estadual, como parâmetro avaliativo, como o SARESP, por exemplo? Parece que não. Estudos como o de Paulo Henrique Arcas (2010), tema inclusive de sua tese de doutoramento na USP, apontam para a dicotomia entre o discurso oficial de aproximação do cotidiano do aluno e a prática nas escolas, principalmente no que diz respeito às avaliações institucionais, notadamente as externas, como o SARESP.

A **competência como referência** pressupõe-se um currículo valorize não só o plano de conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, mas quais as competências e habilidades que tais alunos deverão desenvolver ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender (...) E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. (São Paulo, 2010, p 13).

Tal processo preconiza o que o aluno irá aprender e mira como objetivo do processo educacional as competências e habilidades que tal deve desenvolver ao longo do processo educacional.

No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (São Paulo, 2012, p. 14).

Cabem às Secretarias, seja municipal ou estadual, a construção de um currículo nestes moldes, por competências e habilidades. Levanta-se a questão: como construir um currículo pautado em competências e habilidades sem levar em consideração as especificidades do alunado, seja regional, local ou social; afinal de contas, não é a Secretaria de Educação paulista que prega a uniformização e a verticalização do seu currículo em ação, em detrimento de maior ação das unidades escolares na construção do seu currículo? Não seria isso incoerente?

O outro princípio preconizado pelo Currículo paulista, de 2012, diz respeito à **prioridade da competência da leitura e da escrita** por se tratarem de mediações simbólicas que regem a vida: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas) (SÃO PAULO, 2012, p. 14).

Porém, somente o domínio técnico tanto da escrita como da leitura não garantem as competências necessárias previstas pelo currículo, uma vez que esse entende que o saber contextualizar a linguagem nas várias situações do cotidiano e do mundo do trabalho é de suma importância e significância para a vida, portanto essa é a principal habilidade a ser adquirida.

Neste sentido, apesar de muito pertinente a colocação em relação à escrita e “leitura de mundo” consistir em uma habilidade mais complexa do que meramente o domínio técnico da leitura e escrita. Cabe aqui uma observação será que o “currículo em ação” materializado nas figuras: dos cadernos do aluno e professor possibilitam tal condição de leitura crítica de mundo?

O penúltimo princípio ou pilastra conceitual do qual o currículo paulista se vale é **articulação das competências para aprender**; aqui se entende que toda ação pedagógica do professor e da escola é no sentido de que as situações de aprendizagem de conceitos e métodos possam ser mobilizadas para que o aluno enfrente o mundo.

Tal princípio pode ser entendido com a educação para a vida. E o currículo assim posto possibilita uma condição de “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”. (SEE/SP, 2008a, p.15).

Vale insistir que essa preparação não exige maior quantidade de ensino (ou de conteúdos), mas sim melhor qualidade de aprendizagem. É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

Um processo educacional articulado por competências com finalidades pedagógicas, convertido em situações do cotidiano delongam tempo e amadurecimento para serem de fato implementados. Será que a lógica quantitativa que rege a lógica das políticas públicas paulistas, pautadas por avaliações institucionais que não consideram a realidade da instituição avaliada podem dar conta de um processo pedagógico tão moroso e complexo como o de um projeto educacional por habilidades e competências?

Por último, o princípio de **articulação com o mundo trabalho** completa a soma de princípios que constituem os valores da educação paulista. Por isso, os seguintes tópicos, apresentados textualmente a seguir, demonstram a preocupação final da educação em formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, além de entender o processo de transformação social por meio do acesso ao emprego.

- Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes;
- A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo;
- As relações entre educação e tecnologia;
- A prioridade para o contexto do trabalho;
- O contexto do trabalho no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012, p 20-24).

Frente a isso, cabe uma consideração de Apple.

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das

indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim queremos convencer. (APPLE, 2006; p.40)

Posto isso, é nítido relacionar o motivo pelo qual o Currículo (2012) paulista tende a reafirmar a sua condição de uma educação profissionalizante, que tem na escola um estágio de preparação para o mundo do trabalho. Tal preparação para o mercado de trabalho, em si, não deve ser algo passível de crítica, porém fazer valer tal preceito como norteador da política curricular, sem considerar a complexidade do processo educacional, é propor um sistema educacional utilitarista, pois esse torna secundária a formação cidadã do alunado. Afinal de contas, as políticas públicas não devem visar interesses públicos de bem-estar social, ou estarem afinadas com os interesses privados, em prol do coletivo?

Posto os princípios que norteiam o construto lógico-conceitual do Currículo (2012), analisaremos agora o currículo em ação, ou seja, as ferramentas pedagógicas que tal política pública se vale para implementar a sua lógica de funcionamento que são: os cadernos do aluno, professor e gestor escolar. Tais cadernos são formulações dirigidas, cada qual, a seu público específico e se articulam, somando-se a diretriz principal que é o Currículo (2012).

2.4.1 – Entendendo o Caderno do aluno no contexto curricular paulista.

Nas edições do caderno do aluno apresentadas desde 2009 verificamos um material pautado por situações de aprendizagem em que são propostas atividades sobre os conteúdos indicados de cada componente curricular, de acordo com as sequências dos conteúdos bimestrais de cada série. O caderno do aluno não faz menção aos conteúdos teóricos das disciplinas curriculares, atendo-se essencialmente as atividades propostas pelas situações de aprendizagem, no entanto oferta uma série de textos e excertos de textos para leitura, relacionado aos temas indicados: assinados por autores, além de documentos históricos diversos.

Além destes excertos de textos dispostos de acordo com o conteúdo as Situações de Aprendizagem apresenta os seguintes itens em sua estruturação: *Lição de Casa*, *Pesquisa* (individual ou em grupo), e *Você Aprendeu?* Que contempla atividades objetivas e dissertativas sobre os temas indicados, além de indicações de filmes, livros e sites relacionados. Há ainda imagens, fotografias e ilustrações voltadas para a realização das atividades. 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” (SEE/SP, 2009).

2.4.2- O caderno do Professor e a política educacional paulista: o que diz?

Já os Cadernos do Professor possui a função de pautar e orientar as ações docentes, de acordo com as diretrizes contidas no Currículo do estado de São Paulo, apresentando inclusive sobre a estrutura, dinâmica e funcionamento da aula ministrada pelo professor.

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor 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 de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p.4)

Os cadernos do professor estão estruturados de forma a contemplar a ficha do Caderno que informa o nome da disciplina, a etapa e/ou ciclo da educação básica, temas e conteúdos; há também a orientação sobre os conteúdos do bimestre: neste espaço há uma clara orientação do material sobre a abordagem, estratégias e delimitação dos conteúdos abordados no bimestre. Já nas situações de aprendizagem são apresentados os objetivos da situação e um quadro geral que contem o tempo previsto, conteúdo, temas, competências, habilidades, recursos e avaliações dos temas indicados. Percebe-se um tom manualístico nas orientações do caderno do Professor.

Toda esta estrutura descrita configura-se as ferramentas pedagógicas pela qual o Currículo se materializa a professores e alunos.

Quando propomos o campo de explicação do currículo, mencionamos os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar no nível implícito ou explícito. Os códigos são os elementos que dão ‘forma pedagógica’ aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que tem que distribuí-lo. Poder-se-ia dizer que se os conteúdos do currículo fazem referência a um destinatário básico que é o grupo de alunos, as formas curriculares afetam muito diretamente os professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Desta forma, entendemos que os cadernos do professor e do aluno são a “forma” pelo qual o Currículo se traduz.

2.4.3 – O que diz o caderno do gestor?

No caderno do Gestor é nítido o tom fiscalizador, pelo qual os gestores escolares são motivados a atuarem para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Desse

modo, ironicamente, nota-se contratória relação entre a proposta de um currículo e a sua imposição.

Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores, supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008a, p.3-4) (grifo do próprio documento)

Os adjetivos “líder” e “animador” que servem de diretrizes para a equipe gestora na implantação do currículo denotam mais uma vez o caráter verticalizador, tanto da Proposta quanto do Currículo (2012), pois não fomentam, em nenhuma ocasião do texto a uma prática dialogada com o corpo docente e comunidade escolar a construção de pauta para um debate a cerca da construção Currículo, em si, sendo feitas referencias ao papel do gestor de cumpridor e animador de algo previamente estabelecido, por alguém externo, ou seja, sem a participação de discentes, docentes e comunidade escolar.

Ao analisar as noções que norteiam a construção do Currículo em São Paulo, Sacristán (2000) faz importantes observações quanto ao sua organização, lembrando a tradição impositiva das nossas políticas educacionais que carregam ainda um ranço impositivo em meio a uma roupagem democrática.

Nossa tradição em política e administração do currículo tem afiançado muito bem o esquema de pretender mudar a prática á base de modelar ideias e princípios pedagógicos nas disposições administrativas. Um esquema que serviu na etapa não democrática e que na democracia pode se justificar como tentativas esclarecidas de melhorar a realidade. O estudo dos mecanismos de implantação e modelação do currículo nos ensinou que esse esquema não serve para o objetivo que declara querer cumprir, e que, no caso de valer algo, apoiar-se á sobre a fraqueza profissional dos professores, a falta de capacidade organizativa das escolas e as tentativas de controlar a prática. (GIMANO SACRISTÁN, 2000, p.10)

Todavia, se resgataremos historicamente a forma como foi conduzido o debate a respeito da Proposta Curricular de 1992, do Estado de São Paulo, veremos que o Currículo (2012) traz em si alguns retrocessos democráticos e pedagógicos. Uma vez que o Currículo (1993), que materializa os debates em torno da Proposta Curricular de (1992) referendou temas como: autonomia da gestão escolar, descentralização do ensino, suscitando, inclusive amplos debates com a sociedade civil o que gerou, todavia, a revisão de alguns preceitos curriculares do ensino público paulista: como o fim da disciplina curricular de Estudos Sociais, emergida durante o governo Militar, em detrimento dos códigos disciplinares de História e Geografia. Desse modo, a Proposta Curricular de 2008, consolidada em 2009,

enquanto currículo oficial do Estado de São Paulo parece apontar para o sentido oposto a sua homônima de 1993.

Neste sentido, percebemos que a orientação da política educacional paulista referenda um tipo de instituição escolar próxima daquilo que descreve Libâneo (2006) como uma escola de concepção técnico-científica, de viés burocrático e centralizador; com ideais contrários a um princípio de gestão escolar democrática.

Na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, **neutra**, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo. (LIBÂNEO, 2006, p. 323-324) (Grifo dos autores do artigo).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008 implementada como ferramenta de um plano político que objetiva a melhoria dos índices educacionais da rede pública de ensino, caracteriza-se como uma medida centralizadora, elaborada por uma política burocrática educacional, sem grande participação da sociedade civil e dos principais responsáveis por tornar o currículo oficial-currículo em ação: o corpo docente. Diferentemente da Proposta Curricular de 1992, que abrangeu um longo período de discussões com envolvimento de diferentes setores da sociedade em sua elaboração (DAVID, 2012).

Neste aspecto cabe senão uma crítica, pelo menos uma observação, pelo fato de que uma proposta pedagógica desta magnitude ser implementada em tão pouco tempo, sem exigir uma ampla capacitação, discussão com a sociedade civil e docente da rede pública estadual.

A política curricular é um instrumento de regulação do Estado, pois traduz valores ideológicos em uma estrutura e organização dos saberes e lógica que materializa a política pública educacional. Tal processo tem um importante impacto na formulação do ensino, bem como na autonomia da escola e, portanto, na prática docente; o funcionamento curricular, que por sua vez não consegue atingir os objetivos propostos, como melhor destaca Gimeno Sacristán (2000):

A ampliação de objetivos curriculares, junto a esse conceito técnico de currículo, resulta que, se não se revisam as normas de intervenção sobre o mesmo, o currículo prescrito e as pautas de controle abrangerão não somente uns mínimos culturais de ordem intelectual para cumprir com as funções de política educativa assinaladas nos pontos anteriores, mas também conduzirão a uma intervenção no próprio processo do ensino e em aspectos pessoais, sociais e morais, incidindo em seus conteúdos e

práticas pedagógicas. (...) A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.115)

A proposta do Estado de São Paulo tem um claro componente de controle sobre as bases curriculares, bem como na prática de ensino em sala de aula, por meio dos Cadernos do Professor e Aluno que fixem procedimentos e metodologias de ensino proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Este caráter centralizador e vertical da Proposta Curricular (2008) e continuada pelos Currículos (2010 e 2012) fica claro, textualmente no documento que materializa a política pública, o que minimamente intriga o leitor mais atento, pois tal proposta se diz claramente democrática e colaborativa.

A Lei nº 1.078, promulgada em 17 de dezembro de 2008, possibilitou a implementação da gestão por resultados e a política de incentivo no Estado de São Paulo, inserindo o preceito neoliberal da meritocracia e da bonificação por resultados na gestão educacional, sendo aplicada aos funcionários da rede estadual paulista de ensino desde o ano de 2009, por meio da Secretaria da Educação. A política de bonificação baseia-se nos resultados institucionais advindos do Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – e nas metas planejadas pelo Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –, possuindo como eixos centrais o rendimento dos alunos na avaliação e a classificação institucional frente as metas estipuladas pela Secretaria da Educação.

Neste contexto, tanto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008 como o Currículo/2012 podem ser interpretados como um meio de padronização curricular a fim de possibilitar a aplicação de uma avaliação externa a toda rede estadual pública de ensino, criando meios para uma política de bonificações. Inverte-se a ordem lógica e funcional da educação. O currículo perde importância em si para tornar-se meio possibilitador de uma avaliação externa e de desenvolvimento de uma política neoliberal de gestão administrativa. Cria-se um currículo pautado em uma avaliação ao invés de criar-se uma avaliação pautada em um currículo. Analisando as vias de controle de qualidade atreladas a currículos prescritos, conclui o pesquisador Gimeno Sacristán (2000):

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, **por meio da regulação administrativa** que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou **por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de**

informação. Em nosso sistema educativo, as duas primeiras táticas caracterizaram decididamente a forma de controlar a prática, com resultados pouco eficazes para melhorar a qualidade do sistema e sim com amplas repercussões no estabelecimento de um sistema de relações de domínio misturadas com a imposição ou proposta de modelos de funcionamento pedagógico. A própria extensão do sistema educativo torna inoperante a vigilância do processo por parte da inspeção. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.114) (grifo dos autores do artigo)

Este reflexo conservador apontado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo só pode ser percebido e melhor avaliado imerso em uma referencia teórica que qualifique apontamentos relativos ao conceito **polity**⁸ que aponta para o peso das estruturas neoliberais que determinam o peso das estruturas e redimensiona qualquer política pública neste contexto; a dimensão das **politics** também não pode ser desconsiderada, pois indica o grau de resistência/aceitação em relação às estruturas que condicionam a realidade social e a própria política pública, no caso de São Paulo. Considerar a força psdebista no poder há mais de 20 anos no poder do Estado, em muito porque os últimos governantes possuem uma inspiração ideológica razoavelmente comum. E por último o conceito da **policy** que se materializa política pública, em si, e se analisado de forma desconectada das dimensões **polity** e **politics** pode turvar a percepção de alguns nuances discursivos contraditórios que somente se revelam na relação do particular com as estruturas e das estruturas com o particular.

2.4.4 – Analisando as diretrizes que compõem o Currículo de História do Estado de São Paulo (2012).

Analisaremos o “currículo em ação” (2012): cadernos do professor e aluno por meio das sugestões analíticas orientadas por Laville e Dione (1999) uma vez que o trabalho se propõe a refletir o conteúdo dos documentos que materializam o Currículo (2012) para o ensino de História. Tal procedimento metodológico permite a análise de uma grande diversidade de material, por isso neste caso optamos por um estudo por amostragem dos documentos curriculares, sem delimitar nenhuma série específica ou ciclo de ensino.

Nosso procedimento metodológico é pautado na análise dos “postulados implícitos dos manuais escolares” (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 215), tanto de maneira textual como implícita, assim, tal procedimento requer um estudo minucioso das palavras e frases que

⁸ As expressões: polity, politics, e policy fazem referencias a obra de Frey (2000) em alusão ao termo política, na língua inglesa e suas três dimensões: polity (institucional), politics (processual) e policy/policies (material). Deste modo a polity refere a estrutura jurídico-administrativa ao contexto da política pública. As politics fazem referencia ao jogo político, as relações entre os atores políticos, partidos e governo. Já a policy diz respeito ao plano de governo, em si, a materialidade da política pública.

compõem o documento, desnudando os seus significados e por vezes confrontando o que diz o Currículo e o que diz o “currículo em ação”: cadernos do professor e aluno.

[...] procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais [...]. É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (LAVILLE e DIONE, 1999. p. 214).

Posto isso. É imperioso salientar que utilizaremos algumas considerações iniciais do professor Michel Apple (1982) que são pertinentes sobre como problematizar as nossas reflexões a respeito Currículo de História do estado de São Paulo (2012).

Aqui, a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar se conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério a questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A que pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes. (APPLE, 1982, p.16-17)

Para que estudar História? Qual a sua finalidade? O documento logo, em seu início nos responde que tanto História como a Música são duas formas de arte, das mais importantes expressões da Humanidade (SÃO PAULO, 2012, p.27). Uma resposta um tanto quanto vaga para um pergunta tão relevante e imprescindível, não respondendo questões importantes sobre o ofício do historiador, além de esvaziar o debate sobre a importância da História e o seu ensino nas escolas.

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca de conhecimento (SÃO PAULO, 2012, p.36).

O trecho acima, bem como a leitura dos documentos que compõem o Currículo (2012) evidenciado principalmente nas diretrizes sobre o ensino de História denota a centralidade do desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino de História. Para Ciampi (2009) tal perspectiva de um currículo interdisciplinar que já era percebida desde a proposta curricular (2008) que dimensiona o ensino da Língua Portuguesa em detrimento da disciplina de

História e opera-se por subordinar e secundarizar as demais disciplinas em relação à disciplina-mãe (língua portuguesa). Na prática, as habilidades e competências de leitura e escrita são mais relevantes que o objeto de estudos das disciplinas curriculares, inclusive da História. Ou seja, as práticas de leitura e escrita protagonizam importância, em detrimento das especificidades do “fazer História”, do seu objeto de estudo: o tempo e o espaço.

Neste sentido, devemos sempre nos lembrar das considerações de Goodson (2006) a respeito da intencionalidade e do uso político na construção de um currículo, uma vez que este é um construto ideológico, e a simples escolha de suas metodologias de ensino, recortes de material didático, organização e estruturação denotam uma perspectiva política, em seu sentido mais amplo. É uma tomada de posição. Mesmo a despolitização, ou a tentativa de neutralidade política, por si, só é uma tomada de posição frente à realidade social, logo uma ação política.

Neste sentido, o texto que embasa as diretrizes curriculares da política pública paulista é bastante pertinente ao reconhecer a inexistência de neutralidade no processo de ensino-aprendizagem, assim como no processo de construção do conhecimento. Porém, mais adiante ressalta que o espaço de sala de aula não pode oferecer situações que envolvam discussões e tendências partidárias (SÃO PAULO, 2012, p.27). Seria isso possível?

A própria proposta curricular, bem como o currículo, não expressam uma ideologia e uma posição política dos autores que o assinaram? Se assim for, a única manifestação partidária e ideológica que deve acontecer em sala de aula é a imposta pelo Estado, por meio de sua política pública sem contestações e debate?

O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 2006, p.10)

Sobre isso, é necessário que pensemos um pouco. O atual currículo reformou totalmente a disposição dos conteúdos e temas da disciplina de História ministrados na 5ª série, atual 6º ano do ensino fundamental. Onde antes havia temas ligados a História do Brasil, o atual currículo entende que deva ser iniciado o ensino de História por meio de uma noção cronológica de tempo, ou seja, pela Pré-História. Isso não é uma posição política ante a realidade, uma ideologia expressa pela forma de currículo?

1º Bimestre: sistema sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História; As diferentes linguagens das fontes históricas; A vida na Pré-História e a escrita; Memória e História. **2º Bimestre:** Civilizações do Oriente Próximo; O Código de Hamurábi; África, “o berço civilização”; a civilização chinesa e suas invenções. **3º Bimestre:** A vida na Grécia Antiga; a vida na Roma Antiga. **4º Bimestre:** A Europa

na Idade Média; civilizações do Islã; o Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval. (SÃO PAULO, 2008b).

Porque tal alteração? Qual o critério? Textualmente não há respostas nos documentos que nos responda a tais questões. Porém, após uma observação mais atenta percebemos que a estrutura apresentada pelo documento traz uma concepção curricular de organização linear, cronológica e de teor burocrático-tecnicista que visa à formação para o mercado de trabalho.

2.5 – Currículo de História (2012): um ensino conteudista⁹ ou significativo¹⁰?

O caderno do aluno, a partir de 2014 foi editado em dois volumes compilados por série, ou seja, todo conteúdo referente àquela série foi disposto não mais de forma bimestral, como acontecia anteriormente, agora organizado por uma divisão semestral.

Se analisarmos, na prática a disposição dos conteúdos ao longo dos volumes, em relação ao ano letivo que se perfaz, com o mínimo de 200 dias letivos, assim previsto na LDB/1996, e se ainda considerarmos que no ensino médio a grade curricular do Estado de São Paulo prevê duas aulas semanais da disciplina curricular de História, como será que tal processo de construção do ensino aprendizagem de História é realizado, baseado na disposição dos conteúdos do caderno do professor e do aluno?

Observemos a disposição de temas de História a serem tratados nas séries do ensino médio

QUADRO 1 – Relação dos conteúdos do Ensino Médio - História (rede estadual paulista de ensino)

⁹ Os pensadores conteudistas preconizam um ensino dos conteúdos e temas sistematizados, universais e que devem ser compartilhados e apropriados não somente por uma elite, seja intelectual ou econômica, mas por todos que aspirem a galgar novos postos na estrutura social vigente. Desse modo, o papel da escola pública é fazer com que os alunos das classes mais baixas tenham acesso aos saberes considerado patrimônio da humanidade, ou dito cultos, não havendo desse modo, uma valorização do saber popular. (Vf: LIBÂNEO, 2005)

¹⁰ Segundo Libâneo (2006, p. 42): Aprender dentro da visão da pedagogia de um ensino significativo, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa saber compreender o que o professor procura dizer-lhes. Dessa forma, o ensino significativo é mediado pelos conhecimentos prévios adquiridos pelo aluno, é reassignificado pelo seu contexto social, pressupõe que ele seja o sujeito construtor do conhecimento, de forma crítica e, portanto cidadã.

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

FONTE: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor:** história, ensino médio. São Paulo, 2014b. p.74.

Assim, como aconteceu na reforma curricular dos conteúdos dispostos para o ensino fundamental, em que houve uma preferência por um currículo de História com uma organização linear e cronológica que se inicia no ensino da Pré-História (1º ano) até temas contemporâneos (3º ano), em uma sequência temporal e evolutiva, sob a seguinte ordem de temas: pré-história sul-americana, africana e asiática; primeiras cidades, civilizações antigas, noções de democracia grega, império alexandrino, império romano, feudalismo, civilização franca, império bizantino, cruzadas, mundo árabe, renascimento cultural e comercial, expansão marítima europeia, América pré-colombiana, as civilizações maia, inca e asteca, até temas ligados a redemocratização brasileira, no 3º ano do ensino médio.

Uma breve olhar para a disposição de temas de História, dispostos no ensino médio como no ensino fundamental nos remete a uma maior apreciação por temas de História geral em detrimento de temas de História do Brasil.

Se analisarmos tal disposição de temas, principalmente no que tange ao 1º ano do ensino médio: são aproximadamente 7 mil anos de História que deverão ser ensinados aos alunos por uma perspectiva linear e evolutiva. Tudo isso, em duas aulas semanais. Oras, se o ano letivo possui 200 dias, de aproximadamente 40 semanas, 7 mil anos de História pode ser ensinado e refletido, historicamente, em apenas 80 aulas anuais de 50 minutos cada, por turma? Talvez sim, mas a que custo?

Notadamente, quem formulou o currículo parecer não compreender muito bem a dinâmica de funcionamento de uma sala de aula, nota-se pela formação meramente acadêmica de seus idealizadores que se apartaram de amplo debate social com a comunidade escolar, na construção documento curricular.

Não obstante, de tal organização curricular que preconiza uma relação de um ensino-aprendizagem conteudista, em que há uma clara valorização de uma grande quantidade de informações e conteúdos aos alunos, sem que haja uma preocupação com o desenvolvimento do raciocínio e reflexão crítica. Esse é o custo, aliás, de uma política curricular que prioriza a quantidade de temas/conteúdos, em sua pouca relação o tempo de aula dado, em detrimento de estimular uma relação pedagógica crítica e reflexiva.

Neste sentido, vale perguntar por que o currículo do Estado de São Paulo não adota uma organização por base em eixos temáticos, em que os conteúdos são pensados sem uma rigidez linear e evolutiva do tempo, e sim por temas-chave, dando mais importância à significância do conhecimento e reflexão do que ao conteúdo em si?

E educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades ajuda a ordenar e selecionar melhor os conteúdos para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com ela...” (BRASIL, 2000, p.11).

Tal crítica pode ser estendida as demais séries, tanto do ensino médio como do fundamental.

QUADRO 2 – Relação dos conteúdos do Ensino Fundamental - História (rede estadual paulista de ensino)

	5ª Série/6º Ano	6ª Série/7º Ano	7ª Série/8º Ano	8ª Série/9º Ano
Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história - As linguagens das fontes históricas - A vida na Pré-história e a escrita - Os suportes e os instrumentos da Escrita - Civilizações do Oriente Próximo - África, o berço da humanidade - Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas 	<ul style="list-style-type: none"> - O Feudalismo - As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais - Renascimento Comercial e Urbano - Renascimento Cultural e Científico - Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) - Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas - Reforma e Contrarreforma - Expansão Marítima nos séculos XV e XVI 	<ul style="list-style-type: none"> - O Iluminismo - A colonização inglesa e a Independência dos Estados Unidos da América (EUA) - A colonização espanhola e a Independência da América espanhola - A Revolução Industrial inglesa - Revolução Francesa e expansão napoleônica - A família real no Brasil - A Independência do Brasil - Primeiro Reinado no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX - Primeira Guerra Mundial (1914-1918) - Revolução Russa e stalinismo - A República no Brasil - Nazifascismo - Crise de 1929 - Segunda Guerra Mundial - O Período Vargas
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> - A vida na Grécia Antiga - A vida na Roma Antiga - O fim do Império Romano - As civilizações do Islã (sociedade e cultura) - Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval 	<ul style="list-style-type: none"> - As sociedades maia, asteca e inca - Conquista espanhola na América - Sociedades indígenas no território brasileiro - O encontro dos portugueses com os povos indígenas - Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil - Ocupação holandesa no Brasil - Mineração e vida urbana - Crise do Sistema Colonial 	<ul style="list-style-type: none"> - Período Regencial no Brasil - Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX - O liberalismo e o nacionalismo - A expansão territorial dos EUA no século XIX - Segundo Reinado no Brasil - Economia cafeeira - Escravidão e abolicionismo - Industrialização, urbanização e imigração - Proclamação da República 	<ul style="list-style-type: none"> - Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência - Guerra Fria - Populismo e ditadura militar no Brasil - Redemocratização no Brasil - Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial - Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

FONTE: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: história, ensino fundamental. São Paulo, 2014b. p. 62.

Perceba por meio da análise dos quadros de conteúdos, tanto do ensino médio quanto ensino fundamental, em que todos os tópicos discriminados na estrutura curricular do Estado de São Paulo (2012) fazem a clara menção do ensino de História por meio de conteúdos e não por eixos temáticos.

Dessa forma, outras questões surgem com mais intensidade à primeira análise, por exemplo, como é estruturado o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos?

O caderno do aluno (2012) uma das vigas mestras desse Currículo que vem sendo construído desde 2008 pode nos oferecer alguns subsídios para análise. Lembrando que tal material oferece a perspectiva do aluno ante ao processo de ensino-aprendizagem de História, funcionando muitas vezes como o material didático em seu ano letivo.

Analisemos o material:

IMAGEM 1 – Situação de Aprendizagem – O Renascimento Cultural e Científico

História – 6ª série/7º ano – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 O RENASCIMENTO CULTURAL E CIENTÍFICO



Leitura e análise de texto

Leia o texto a seguir:

O Renascimento Cultural e Científico, verificado a partir da Baixa Idade Média, possibilitou diversas mudanças na percepção sobre o próprio ser humano e suas capacidades. As cidades italianas, especialmente Veneza, Florença, Roma, Milão e Nápoles, atraíram pintores, escritores, escultores, arquitetos e homens da ciência, devendo-se a eles importantes obras que marcaram o Renascimento.

Por diversas razões, a Itália passou a ser um dos centros produtores de grandes obras de arte, com destaque para as artes plásticas, arquitetônicas e literárias. Atualmente, podemos encontrar nesse país obras de artistas como Michelangelo Buonarroti, Rafael Sanzio e Leonardo da Vinci, e algumas das obras mais famosas do Renascimento, como os afrescos no teto da Capela Sistina, no Vaticano.



Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503-1507, óleo sobre madeira, 77 cm x 53 cm, Museu do Louvre, Paris.

Elaborado por Raquel dos Santos Fuzari especialmente para o São Paulo faz escola.

37

(SÃO PAULO, Caderno do aluno: 7º ano/6º série do Ensino Fundamental. 2014. p.37).

Observados no quadro uma situação de aprendizagem, exposta pelo caderno do aluno, relativo relacionado ao ensino de História do 7º ano, volume 1, sobre o tema: Renascimento cultural e científico europeu, do século XVI. A partir desse texto, observamos os seguintes exercícios que se seguem:

IMAGEM 2 – Verificação de aprendizagem – O Renascimento Cultural e Científico

1. Escreva os três nomes dos artistas renascentistas citados no texto.

2. Pesquise no seu livro didático, em enciclopédias ou em livros de apoio o significado das seguintes expressões.

Renascimento Cultural e Científico: _____

Baixa Idade Média: _____

Afrescos: _____

(SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 7º ano/6ª série do Ensino Fundamental, 2014, p. 35).

A análise textual desses excertos demonstra um caráter conteudista e mecanicista das atividades. Perceba a atividade 1, somente entende habilidade do aluno transcrever mecanicamente os nomes dos autores renascentistas já descritos pelo texto.

A atividade 2 requer que os alunos pesquisem o significado das palavras: das palavras Renascimento cultural e científico, baixa Idade Média e afrescos. Atividades essas meramente mecânicas e que não requerem muita reflexão para sua execução, conforme o pedido pelo enunciado. Nas orientações ao professor relacionadas a tais atividades, sequer é mencionado possibilidade de se problematizar tais conceitos e seus significados. Neste sentido, há a predominância das habilidades da escrita e da leitura, em detrimento da reflexão histórica.

Mais adiante, no módulo seguinte: “Você aprendeu?”, a lógica permanece a mesma com exercícios, agora de múltipla escolha, sobre o mesmo tema

IMAGEM 3 – Atividades – O Renascimento Cultural e Científico

4. Michelangelo Buonarroti (1475-1564), importante escultor, pintor e arquiteto, tornou-se muito conhecido por causa de seus afrescos na Capela Sistina, onde apresentou um painel de pintura com várias passagens bíblicas, desde a criação do mundo e do homem até o juízo final, retratando mais de 400 figuras humanas. A Capela Sistina localiza-se:
 - a) em Milão.
 - b) no Vaticano.
 - c) em Roma.
 - d) em Florença.
 - e) em Veneza.

5. Os filósofos do Renascimento consideravam que o homem era a mais importante criatura de Deus, uma vez que, por intermédio da razão, podia esclarecer muitas informações e, por sua perspicácia, podia inventar outras tantas. Assim, o homem tornava-se mais próximo do mundo espiritual, característica que conhecemos como:
 - a) antropocentrismo.
 - b) teocentrismo.
 - c) humanismo.
 - d) racionalismo.
 - e) realista.

(SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 7º ano/6º série do Ensino Fundamental, 2014. p.43)

As atividades de múltipla escolha descritas acima estão inseridas em uma perspectiva conteudista que se sobrepõe ao exercício analítico e crítico do tema: Renascimento Cultural e Científico. Ou seja, a resposta ao exercício sobre onde se localiza a Capela Sistina denota algum grau de reflexão possível? Talvez fosse mais apropriado dizer que os exercícios requerem uma relevante capacidade de memorização do conteúdo ensinado, uma vez que para responder tais questões basta encontrar a mesma palavra no texto base, contido no caderno e utilizado em sala de aula.

Lembrando, que o documento curricular oficial previsto para o ensino de História entende que o aluno requer compreender, em relação ao tema *Renascimento cultural e científico*, a seguinte habilidade: “reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural” (SÃO PAULO, 2012, p. 43).

Se o próprio documento entende que o ensino de História requer uma perspectiva crítica que vise à construção do exercício de cidadania no aluno, só podemos concluir que o objetivo anunciado textualmente pelo Currículo (2012) não é materializado em seus dispositivos pedagógicos, como o caderno do aluno.

Segundo os PCN, à História compete “favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (SÃO PAULO, 2012. p. 26).

Porém, tal lógica contraditória entre o que diz o Currículo (2012) e o que exemplifica os cadernos não fica circunscrita somente ao caderno do aluno de 7º ano do ensino fundamental, como analisado. Tal perspectiva pode ser encontrada em todo material, que serve de ferramenta à implementação desse currículo.

Se analisarmos o caderno do aluno do 3º ano do ensino médio podemos constatar algo semelhante.

IMAGEM 4 – Texto base sobre a: “Miscigenação no Brasil e o conde Gobineu”.



Leitura e análise de texto

Você sabia que já se pensou que a população brasileira miscigenada iria diminuir, gradativamente, até desaparecer, por volta do ano de 2140?

Durante o século XIX, as nações mais industrializadas do período partiram em busca de novos fornecedores de matérias-primas, novos mercados consumidores e, graças à acumulação de riquezas nestes países, também atuaram como credores de nações mais jovens e conturbadas, como o Brasil, por exemplo.

A suposta “superioridade do homem branco” servia como justificativa e motivação para que vastos territórios na África, Ásia, Oceania e América fossem dominados direta ou indiretamente, por nações “mais desenvolvidas”. Muitos acreditavam que se tratava de um esforço, um sacrifício do homem branco em prol de povos atrasados e “pouco desenvolvidos”.

Retomemos a questão do desaparecimento da população brasileira miscigenada. O responsável por essa previsão foi um rapaz que viveu no Brasil e era amigo de D. Pedro II. Chamavam-no de Conde de Gobineau. Em 1873, logo depois que retornou para a França, após ter ficado um ano em nosso país, Gobineau publicou o ensaio *L’émigration au Brésil* (A emigração ao Brasil), no qual incentivava os franceses a vir para cá.

Leia um trecho desse artigo:

“A grande maioria da população brasileira é mestiça e resulta de misturas contrárias entre os índios, os negros e um pequeno número de portugueses. Todos os países da América, seja no Norte seja no Sul, mostram hoje de uma maneira categórica que os mulatos dos diferentes graus só se reproduzem até um número limitado de gerações. A infecundidade não se apresenta sempre nos casamentos; mas os produtos vão gradualmente se mostrando doentios, tão pouco viáveis que desaparecem, seja antes mesmo de ter gerado crianças, seja deixando crianças que não podem sobreviver.”¹

¹ Conde de Gobineau. *L’émigration au Brésil*, 1873. Tradução Cibla Gardini.

Elaborado especialmente para o São Paulo fixa escola

(SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 3º ano do Ensino Médio, 2014, p. 6).

E a seguir as atividades que seguem o texto, sempre na perspectiva de respostas mecânicas e sem exigir muita reflexão.

IMAGEM 5 – Situação de aprendizagem: “A miscigenação no Brasil e o conde Gobineu”.

1. Segundo o autor, quais motivos levariam ao gradual desaparecimento da população brasileira?

2. Quais são os elementos do pensamento europeu da época que podemos perceber no trecho destacado?

3. Conde de Gobineau não era uma voz solitária em sua época. Diversos pensadores justificavam a superioridade europeia utilizando argumentos biológicos, evolucionistas, inspirados nas teorias darwinistas. Outro argumento era a visão linear do desenvolvimento econômico dos povos: diziam que esse processo ocorria em etapas, segundo a sequência a seguir destacada:

Estado original → Agricultura nômade → Fazendas → Interdependência comercial

Aponte tal influência em outro trecho do texto do Conde de Gobineau.

“[...] a grande maioria dos plantadores, devido à sua deplorável situação econômica, que mencionei há pouco à Vossa Excelência, vive num estado muito próximo da barbárie, em meio aos escravos, não se distinguindo deles nem por gostos mais refinados, nem por tendências morais mais elevadas. Consequentemente, o comércio, os interesses e todas as fábricas, grandes ou pequenas, estão nas mãos dos estrangeiros.”

Conde de Gobineau, em carta de 22 de setembro de 1869. Tradução Célia Gambini.

6

(SÃO PAULO, Caderno do Aluno: 3º Ano do Ensino Médio, 2014 p. 8).

O quadro nos oferece outro exemplo de atividades pouco reflexivas e que notadamente são voltadas para as competências da leitura e escrita, tendo as prerrogativas da língua portuguesa como eixo articulador desse processo, e esvaziando o debate histórico do ensino de História, além do nítido afastamento do que seria um ensino pautado na construção da cidadania.

Se verificarmos os PCNs há uma clara sugestão de um ensino de História por eixos temáticos em detrimento de um conceito de educação conteudista. Tal posição dos PCNs por eixos temáticos e reconceitualização de tempo histórico defendido também pelo então vigente

Currículo do Estado de São Paulo (1992) parece muito mais atinada a um modelo de ensino de História significativo, cidadão e crítico da realidade do que o conteudista, marcadamente expresso pelo novo Currículo (2012).

O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo "estudo do período". Nesta opção não conteúdos ou sequências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que deseja estudar. A mudança supõe uma visão de História que não exige o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, mas, a capacidade de reflexão sobre qualquer momento da História. (SÃO PAULO, 1992, p. 12)

A rigidez curricular, bem como o engessamento pedagógico dos conteúdos impostos à prática docente, expressamente defendidos pelas orientações do currículo paulista e suas “cartilhas do professor e aluno”, não consideram de forma necessária as peculiaridades regionais e específicas de cada localidade, homogeneizando conceitos, distanciando-se da realidade social dos alunos; contrário aos preceitos assinalados nos PCNs de História.

Dessa forma, somente um ensino de História significativo e crítico da realidade pode auxiliar na construção de cidadania e formação de um ser social que possui consciência histórica dos seus atos, que possui uma leitura política das informações, bem como capacidade de contextualizá-las e de agir coletivamente em prol do desenvolvimento social de sua comunidade.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997, p.26).

As palavras cidadania e criticidade, neste contexto construído pelo Currículo (2012) preconizam a formação para o mercado de trabalho, desta forma, parecem ser conceitos distantes da construção de identidade de um indivíduo que compreende a sua participação e interação na sociedade de forma cidadã, que possui consciência dos seus direitos e deveres.

Em suma, as leituras das Propostas Curriculares (2008) que se materializaram no Currículo do Estado de São Paulo (2012) evidenciado pelos cadernos dos alunos, do professor e do gestor denotam um evidente desrespeito aos princípios de gestão democrática, autonomia docente e das unidades escolares, além da participação cidadã da comunidade de forma coletiva no que diz respeito ao Projeto Político escolar, conforme assinada a lei de diretrizes básicas da educação, por meio do seu 3º artigo e corroborados pelo artigo 14 da Constituição

Federal (1988) que garante o pluralismo e princípios democráticos na estrutura de funcionamento das escolas (DAVID, 2012).

Além de esvaziar os conceitos sugeridos pelos PCNs que apresenta a proposta de trabalhar o ensino de História a partir dos seguintes eixos temáticos: cidadania: diferenças e desigualdades, cultura e trabalho, transporte e comunicação no caminho da globalização; nações e nacionalismos.

2.6 - O currículo de História e a noção de tempo histórico.

O tempo. Entender o tempo sempre foi uma preocupação tanto dos estudiosos quanto dos poetas. De Heródoto a Sófocles. De Agostinho a Drummond. Talvez a leitura da obra *Confissões* do teólogo e filósofo Agostinho nos sensibiliza ante a sua capacidade de nos capitular uma sincera definição sobre este fugidio tema: "Se me perguntam se sei o que é o tempo, digo que sei. Mas se me exigem que o defina, subitamente percebo que não o sei". O mesmo autor mais adiante, em um momento de epifania ainda nos oferta um celebre pensamento sobre o tema: *nos tempora sumus* (nós mesmos somos os tempos), tal ideia nos remete a pensar sobre o tempo, mas afinal, o que é o tempo?

José Carlos dos Reis se aventura em algumas questões a fim de esboçar uma resposta sente sentido.

Do ser do tempo, pode-se falar? Para tentar falar sobre o tempo, pretendemos tocar levemente nas seguintes questões: o tempo é objetivo e está na natureza ou é subjetivo e está na consciência? Ele é qualitativo ou quantitativo? Como se define o presente? E o passado e o futuro, como podem ser definidos? Quais as relações entre tempo e espaço? Quais as relações entre tempo, finitude e eternidade? O tempo é irreversível ou reversível, i.e., como se relacionam a suas três dimensões, o passado, o presente e o futuro? Ele é singular ou plural, universal ou múltiplo? Quais as relações entre tempo, história e cultura? Haveria alguma relação entre tempo e paternidade? O que pensam os historiadores sobre a "dimensão histórica" do tempo? (REIS, 2011).

Antes de qualquer coisa é preciso qualificar a questão. De qual tempo estamos falando?

As ciências naturais tem como marco analítico o tempo natural, um tempo externo ao ser, constitutivo à natureza física e biológica, este é o tempo que conta a História do Universo, da natureza.

O tempo histórico diferencia-se do tempo natural, pois a sua existência só pode ser mensurada e percebida pelos seres humanos, logo, nos remete dizer que ele existe em seu sentido no interior dos seres humanos.

O fato é que entender o tempo significa ao historiador entender a sua matéria- prima. A própria análise da fonte histórica, ponto básico de qualquer reflexão histórica, requer sumariamente uma contextualização e uma historicização dessa. Logo por isso, a temporalidade é um conceito fundamental do pensamento historiográfico.

Em relação ao conceito de temporalizar, ato sagrado ao historiador, dois aspectos merecem destaque: a relação entre o tempo e o espaço e a as múltiplas durações do tempo.

Se partirmos da consideração aristotélica de que o tempo é único, o historiador deve analisar cada período em suas especificidades únicas. Nesse sentido, nasce uma relação entre a temporalização que especifica uma dada territorialidade (espaço), singularizando esta combinação em unidades compreensíveis, como a medievalidade ou a modernidade que correspondem a uma civilização específica (AROSTEGUI, 2006).

Logo, entender essas especificidades do tempo e do espaço é uma tarefa do historiador que deve se debruçar sobre as relações entre o passado, presente e futuro e como as várias civilizações compreenderam essa temporalidade, entre o seu campo de experiência (passado) e o horizonte de espera (futuro) e como esses influenciam tenazmente o tempo presente, conferindo-lhe sentido.

A outra consideração importante a se fazer sobre o tempo é em relação a sua duração. Tal conceito é acompanhado pela noção de permanência e ruptura, pois toda temporalidade prescinde de elementos de ruptura, caso contrário não haveria História; e de permanência, pois nem toda mudança histórica consegue desatar todos os laços que foram atados por séculos em dias.

Neste sentido, as considerações de Braudel são assertivas. O historiador francês em seu celebre livro “Escritos sobre História” (1976), faz um verdadeiro tratado sobre a temporalidade e a escrita da História, talvez uma defesa aos ataques estruturalistas liderados pela filosofia, antropologia e linguística à História em seu ponto central: o tempo. A sua resposta a tudo isso, endereçada a Levi Strauss, nasce à noção de tríplice temporalidade braudeliana, no qual o autor faz menção a longa, média e curta temporalidade histórica (DOSSE, 2001).

Assim, a longa duração de temporalidade histórica corresponderia àquilo que muda lentamente, é o tempo histórico das civilizações; ao contrário a curta duração faz alusão a um

ritmo mais dinâmico do tempo, ao evento, a ruptura. A média é a temporalidade intermediária entre o evento e as permanências da longa duração. Braudel (1976) salienta que a análise histórica deve apreender as confluências entre as várias temporalidades: suas contradições e simultaneidade entre as temporalidades históricas.

Sobre a questão do tempo e a forma como este é organizado em um sentido histórico é imperioso frisar a profunda penetração da perspectiva positivista na compreensão da História e, logicamente no seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente no processo de institucionalização da História, enquanto ciência, no século XIX. Este modelo de pensamento histórico entende a temporalidade histórica em um sentido de evolução que marcha teleologicamente para o Estado Positivo, último estágio do desenvolvimento humano (AROSTEGUI, 2006).

A História metódica que ainda hoje traz indeléveis marcas nas metodologias de ensino de História de muitas unidades escolares é pautada no estudo dos grandes acontecimentos políticos, nas biografias dos grandes personagens, nas simbologias e heroísmos nacionais e de um ritmo de tempo histórico marcadamente cronológico e linear. Tal visão gera uma série de distorções quando prescinde a noção da História, enquanto um processo evolutivo, pois qualifica e desqualifica práticas culturais, gerando tensões e preconceitos, em nome de uma visão cultural eurocêntrica e elitista (AROSTEGUI, 2006).

Esta perspectiva metódica sobre o ensino de História, calcada por uma lógica conteudista em que decorar datas e nomes fosse mais importante do que produzir sínteses críticas da realidade social, em muito afastou a reflexão histórica da realidade dos alunos, principalmente quando a escola se tornou democrática e universal, angariando novas realidades sociais e culturais ao seu convívio.

A Escola dos Annales¹¹ oxigenou as reflexões sobre a História e a sua escrita, desde os anos 20 do século passado repesando o fazer historiográfico a partir de situações problema. Tal quadro nos leva a pensar o ensino de História a partir de situações do cotidiano, aproximando assim da realidade social do aluno.

¹¹ Um movimento ligado a Historiografia que se firmou em torno das publicações da Revista Annales d'histoire économique et sociale, tendo como figuras centrais os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. As suas propostas se vertiam em torno de um maior diálogo da disciplina Histórica com as outras ciências, bem como uma maior participação do historiador em relação à lide com as fontes e documentação histórica, imprescindível, assim, estabelecer um diálogo, uma problematização que nortearia a pesquisa histórica condicionada, que por sua vez, esta problematização era imantada de um sentido atribuído pelo tempo presente na sua análise do passado. In: BLOCH, Marc. 'Apologia da História, ou o Ofício do Historiador'; tradução: André Telles, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

Desse modo, as célebres frases mais costumeiramente escutadas pelos docentes de História, como “Para que estudar este ou aquele tema, se eu ainda nem era nascido?”; “O que eu tenho haver com isso?” ou ainda “é para decorar professor?”, podem dar espaço a processos de ensino de História ligados a temas cotidianos. Temas e problemas próximos à realidade do aluno e se utilizam da História como espelho para enxergar situações ao longo do tempo-espaço próximas as suas, assim refletirem sobre a sua realidade social.

Ensinar História hoje – história como construção, diálogo passado/presente, problematização de questões oriundas do presente, mas que se apresentam em diferentes tempos históricos – [...] encerra uma questão básica: como ensinar os alunos a pensar historicamente? Em outras palavras: como direcionar as ações pedagógicas no sentido do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos? Sem dúvida, tarefa das mais complexas, considerando que o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas. Tarefas das mais difíceis para o professor formado na história tradicional – visão evolucionista do tempo linear e da narrativa cronológica, em que o antes explica o depois – e que não foi “educado”, aqui entendido como sinônimo de treinado e/ou preparado para perceber a dimensão temporal (ANDRADE, 2007, p.234).

Dito isso, remete-se à reflexão: Como o Currículo (2012) apreende e trabalha a questão da temporalidade histórica?

Talvez essa questão já esteja parcialmente respondida, quando analisamos a reorganização dos temas do currículo de História, em uma ordem factual, cronológica e linear de tempo.

Tal postura denota que, apesar de textualmente o Currículo apresentar orientações para um ensino de História reflexivo e crítico, ele se aproxima de posturas conteudistas, com temporalidades históricas marcadamente evolutivas e lineares.

Ainda sobre a questão das temporalidades é importante analisarmos como é construído a noção de temporalidade histórica nas propostas curriculares, mais detalhadamente no que diz respeito à noção de simultaneidade.

Um rápido olhar sobre a organização do currículo paulista para o ensino fundamental nos salta aos olhos uma questão. Como se dá o ensino de um processo histórico que trata o sistema feudal europeu, as cruzadas, o império bizantino e o início da civilização árabe-muçumana de forma linear e não simultânea, quando esses são eventos que ocorrem dentro de uma mesma temporalidade e de forma simultânea?

No processo de ensino aprendizagem em História a reflexão sobre conceitos como o tempo e o espaço é fundamental, para não dizer essencial. A noção de tempo histórico traz relação entre o passado e o futuro, em uma teia de permanências e rupturas, além de

simultaneidades que formam o processo histórico, conceito esse demasiadamente abstrato para alunos do ensino fundamental.

Talvez uma saída para tal questão, levando-se em consideração o público infantil do ensino fundamental, seja os conselhos da teoria sócio-interacionista. Vigotsky (1995) nos recorda que o conceito *tempo* é uma construção social do indivíduo por meio de suas experiências tanto individuais como coletivas.

Piaget ainda corrobora a questão ao relacionar as etapas de desenvolvimento da criança, condicionadas não só por fatores sociais, mas também biológicos, ao seu desenvolvimento, bem como em relação à construção de sua noção de tempo. Desse modo, somente a partir dos 11 anos de idade, na etapa operatório-abstrata, que a criança começa a construir uma noção de tempo que parte do concreto para o abstrato. Tal pensamento piagetiano tem sido de valorosa contribuição para se pensar o tempo na educação infantil e fundamental, porém sozinho não dá conta de ofertar ao aluno noções temporais de ordem, sucessão, duração, simultaneidade e de quantificação do tempo não sendo suficiente para assegurar, que o adolescente domine mais tarde o conceito de tempo histórico (SCALDAFERRI, 2008, p. 55).

Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado e social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente (SCALDAFERRI, 2008, p. 55).

Dito isso, o que seria pensar historicamente?

(...) pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. Como desenvolver nos alunos esse modo de pensar? Advogamos a favor da ideia de que devemos introduzi-los o mais cedo possível nessa tarefa, pois o seu desenvolvimento não é inato e, muito mais cedo do que pensamos, 3S crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a História. (SIMAN, 2003, p. 119)

Diante do exposto, vamos nos ater a analisar o seguinte material, textualmente retirado do Currículo (2012) e postulam os conteúdos e habilidades para o ensino de História para o 4º bimestre do 6º ano e 1º bimestre do 7º ano, ambos do ensino fundamental.

QUADRO 3 – Conteúdos e habilidades para o ensino de História: 5º série/6º ano do Ensino Fundamental

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
	<p>O fim do Império Romano</p> <ul style="list-style-type: none"> • As migrações bárbaras e o cristianismo <p>As civilizações do Islã (sociedade e cultura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A expansão Islâmica e sua presença na Península Ibérica <p>Império Bizantino e o Oriente no Imaginário medieval</p>
Habilidades	
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características históricas dos fluxos populacionais • Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial • Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais • Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades • Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais • Reconhecer os elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade • Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais • Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição • Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações • Identificar, a partir de mapas e documentos iconográficos, as principais características das formações sociais

(SÃO PAULO, 2012, p.61)

QUADRO 4 - Conteúdos e habilidades para o ensino de História: 6º série/7º ano do Ensino Fundamental.

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> ○ Feudalismo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações sociais, econômicas, políticas e religiosas As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais Renascimento Comercial e Urbano Renascimento Cultural e Científico
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia ▪ Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais ▪ Reconhecer a importância das fontes iconográficas para a construção do conhecimento histórico ▪ Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais no cotidiano ▪ Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial ▪ Estabelecer relações entre os principais elementos que caracterizam o processo de formação das instituições políticas e sociais ao longo da história, aplicando conceitos de permanência e ruptura ▪ Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e o conhecimento da história ▪ Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição ▪ Identificar os principais fundamentos religiosos e sociais das Cruzadas medievais ▪ Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural ▪ Reconhecer, a partir de diferentes referências, a importância da cultura material como fonte histórica

(SÃO PAULO, 2012, p.62).

Tais quadros reforçam o sentido linear e cronológico do tempo construído pelo Currículo (2012). Por exemplo, como trabalhar os temas: a expansão árabe e império bizantino apartados de uma tratativa em conjunto com a medievalidade católica europeia? Os dois primeiros temas aparecem como conteúdos finais do 6º ano e a medievalidade europeia, no início do ano letivo, no 7º ano. Se esses temas não ocorrem em uma simultaneidade histórica, como entender a lógica cristandade medieval e o sentido da expansão árabe de forma estanque, sem relacionar isso ao choque de civilizações que desembocou no processo das Cruzadas, em Jerusalém? O processo histórico ocorre entre sincronismos, dialogismos e simultaneidades.

Se analisarmos o caderno do professor (SÃO PAULO, 2014, p. 51 a 54) que conta com as orientações e procedimentos didáticos sobre o tema, tal perspectiva fica nítida, no sentido de que em nenhum momento seja no item sensibilização e sondagem, nem nas etapas delimitadas para o desenvolvimento da aula há menção ao professor na tratativa de relacionar o tema: civilização árabe, assim como o império Bizantino (SÃO PAULO, 2014, p. 56 a 59) a uma visão sistêmica e de processo histórico, em que há uma simultaneidade temporal entre civilizações no processo histórico.

O Currículo (2012) relembra os professores a sua tarefa motivadora, em relação ao ensino de História:

Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência (SÃO PAULO, 2012, p.31).

Mas como fazê-lo se a estrutura curricular não dinamiza condições para um ensino crítico e significativo?

2.7 - Como o Currículo (2012) entende a diversidade de recursos pedagógicos e as novas tecnologias no ensino de História?

O material pedagógico formatado pelo Currículo (2012) para o ensino de História Cadernos do professor e aluno, se utilizam de uma lógica para sua construção pedagógica. Para entendê-la é preciso desnudar e confrontar o que dizem os cadernos.

O caderno do aluno pode nos revelar quais os procedimentos e conteúdos relacionados ao ensino de História, já no caderno do professor é possível verificar os documentos, fontes, textos, imagens, bem como as estratégias e recursos para que se opere o ensino de História, as avaliações de aprendizagem e atividades.

Em suma, o caderno do aluno em História apresenta três tipos de textos: aqueles de autoria dos coordenadores do Currículo, as fontes históricas e excertos de obras historiográficas.

É importante inclusive salientar que tais textos produzidos pelos coordenadores do Currículo (2012), o que podemos denominar enquanto os “fazedores da política pública” são utilizados no caderno do professor como formas de descrever as situações de aprendizagem e no caderno do aluno enquanto atividades que requerem interpretação e análise de texto.

Dentre os inúmeros exemplos podemos verificar tal situação, como descrito acima, no caderno do 8º ano do ensino fundamental, em que no caderno do professor o seguinte texto é utilizado enquanto situação de aprendizagem:

Em 1748, o iluminista francês Charles-Louis de Secondat (1689-1755), o Barão de Montesquieu, publicou a obra *O espírito das leis*, na qual desenvolveu o sistema tripartite de poder (Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário), que influenciou a organização dos Estados liberais, a começar pela Constituição dos Estados Unidos da América, redigida em 1787. Por considerar que “só o poder freia o poder”, Montesquieu destacou a necessidade de autonomia para cada uma das três instâncias da administração pública mencionadas em sua obra. Sua proposta, contudo, não defendia uma separação rígida entre os três poderes, mas sim o estabelecimento de uma correlação de forças que conduzisse ao equilíbrio entre eles, de maneira que houvesse o controle de um pelo outro. É preciso lembrar, também, que o Barão de Montesquieu desejava apenas a limitação do Absolutismo, regime vigente na França do século XVIII (CADERNO DO PROFESSOR, 2014, 8º ano do ensino fundamental, p. 8).

E o mesmo texto é utilizado pelo caderno do aluno em proposição a uma atividade relacionada à habilidade e leitura e interpretação de texto, assim como podemos verificar:

Em 1748, o iluminista francês Charles-Louis de Secondat (1689-1755), o Barão de Montesquieu, publicou a obra *O espírito das leis*, na qual desenvolveu o sistema tripartite de poder (Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário), que influenciou a organização dos Estados liberais, a começar pela Constituição dos Estados Unidos da América, redigida em 1787. Por considerar que “só o poder freia o poder”, Montesquieu destacou a necessidade de autonomia para cada uma das três instâncias da administração pública mencionadas em sua obra. Sua proposta, contudo, não defendia uma separação rígida entre os três poderes, mas sim o estabelecimento de uma correlação de forças que conduzisse ao equilíbrio entre eles, de maneira que houvesse o controle de um pelo outro. É preciso lembrar, também, que o Barão de Montesquieu desejava apenas a limitação do Absolutismo, regime vigente na França do século XVIII.

(Texto elaborado por Mônica Lungov Bugelli especialmente para o São Paulo faz escola) (CADERNO DO ALUNO, 2014, 8º ano do ensino fundamental, p. 7).

A análise sistemática desses cadernos nos leva a uma constatação interessante: 1º) os textos utilizados no caderno do aluno são todos recortes de situações de aprendizagem contidos no caderno professor; 2º) no caderno do professor não há a menção à autoria dos textos dispostos, assim só podemos descobrir que a grande maioria dos textos foram assinados por Raquel Funari, Monica Bungelli, Paulo Micelli e Diego López Silva se conferirmos com textos similares no caderno do aluno.

Outra constatação importante a ser percebida é entre a relação estratégias/recursos que o caderno do professor organiza para a implementação do Currículo, em sala de aula por parte dos professores e ao que se efetiva por meio das situações de aprendizagem, e na perspectiva dos alunos, no caderno do aluno. O que em outras palavras significa a relação entre os recursos utilizados pelo professor e o que se espera que o aluno saiba fazer, em que fica clara mais uma vez a influência de Delors (2001) na composição dessa estrutura curricular.

QUADRO 5 - Orientações de Estratégias e Recursos pedagógicos para o ensino de História

6º ano/ 5ª série – ensino fundamental		7º ano/ 6ª série – ensino fundamental	
Volume 1.	Volume 2.	Volume 1.	Volume 2.
Construção de um viral	Compreensão de texto	Organização de painel ilustrado	Pesquisa e sociabilização das informações
Produção de uma página de jornal	Elaboração de cartazes	Produção de um álbum de figurinhas	Organizações de vocabulário
Dicionário ilustrado sobre Pré-História	Compreensão de texto	Produção de uma ficha informativa	Dicionário ilustrado
Mural	Elaboração de cartões-postais	Elaboração de biografia	Análise de document
Produção de texto	Elaboração de jogo de percurso	Produção de uma síntese de texto	Confecção de maquete
Elaboração de painel	Complementar um infográfico	Organização e fichas com informação biográfica	Construção e exposição de esculturas
Montagem de cartaz e elaboração de legenda	Elaboração de um glossário	Elaboração de síntese de conteúdo	Produção de uma revista cultural
Elaboração de texto	Organização de painel ilustrado	Elaboração de uma história em quadrinhos	Construção de um painel informativo

Fonte: VALLES, 2012, p. 44.

QUADRO 6 - Orientações de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de História

8º ano/ 7ª série – ensino fundamental		9º ano/ 8ª série – ensino fundamental	
Volume 1.	Volume 2.	Volume 1.	Volume 2.
Apresentação de seminário	Produção de fichamento	Leitura cartográfica e sistematização das informações	Análise de documento e elaboração de síntese em grupo
Complementar linha do tempo da história dos EUA	Análise de texto literário	Elaboração de gráfico	Elaboração de notícias
Análise de document	Análise de mapas e síntese	Elaboração de biografias	Análise de documento

Montagem de painel	Análise de Charges e produção de texto	Elaboração de um jornal histórico	Elaboração de painel
Análise de document	Análise de documento e produção de síntese	Resumo de texto historiográfico	Análise de documento e elaboração de frases-síntese
Construção de texto ficcional	Análise de texto e produção de charge	Análise iconográfica e produção textual	Produção textual
Debate	Produção de um anúncio publicitário	Análise de documento	Elaboração de um mapa político da Europa, com legendas
Análise comparativa de documentos	Análise iconográfica e produção de texto	Debate	Elaboração de cartaz

Fonte: VALLES, 2012, p. 44.

QUADRO 7 - Orientações de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de História

1º série - ensino médio		2º série - ensino médio		3º série - ensino médio	
VOLUME 1.	VOLUME 2.	VOLUME 1.	VOLUME 2.	VOLUME 1.	VOLUME 2.
Análise de documento e imagem digital, mapas	Análise de document	Análise documental	Análise de documento e imagem digital, mapas	Análise de Mapa e imagem	Análise documental, interpretação de texto e pesquisa
Análise de materiais e visita online ao acervo MAE	Análise de Mapa e imagem	Análise documental e confecção de texto	Análise documental e confecção de texto	Leitura e análise de texto e análise de mapa	Discussão em sala de aula, atividade individual e em grupo e leitura de textos
Análise de documento e mapas	Leitura e análise de texto e análise de mapa	Análise documental, interpretação de texto e pesquisa	Análise documental, interpretação de texto e pesquisa	Análise de documento e mapas	Análise de Mapa e imagem
Análise de imagem textos e mapas	Análise de document	Discussão em sala de aula, atividade individual e em grupo e leitura de textos	Discussão em sala de aula, atividade individual e em grupo e leitura de textos	Análise de imagem textos e mapas	Leitura e análise de texto e análise de mapa

Leitura e análise de texto	Leitura e análise de texto	Análise de texto e pesquisa	Análise documental	Discussão em sala de aula, atividade individual e em grupo e leitura de textos	Análise de documento e mapas
Leitura e análise de texto e análise de mapa	Leitura e análise de texto	Análise documental	Leitura e análise textual	Análise de texto e pesquisa	Análise de imagem textos e mapas

Fonte: VALLES, 2012, p 45.

Ao analisarmos os documentos, dispostos acima, percebemos a essência de um majoritário teor expositivo nas sugestões e procedimentos didáticos apresentados pelo documento curricular, inclusive com tal incidência, sendo mais acentuada, no ensino médio. Tal situação traz ainda a utilização de recursos pedagógicos, como: a análise de documento histórico, além de imagens, texto e mapas.

A partir disso cabe perguntar, como tais recursos pedagógicos estão estruturados na metodologia de ensino de História dessa política pública?

2.8 – Como o Currículo entende a análise de documentos para o ensino de História?

A análise do documento histórico é tarefa primordial ao historiador. Porém, é preciso de certos cuidados ao utilizar o documento histórico em sala, para fins pedagógicos.

O saber histórico é produto de fontes, todas elas vindas do passado, e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! [...] Mas não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isso. Nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que forneça uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são a sua matéria prima. O historiador diante dessa matéria prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimentos da história da época em que o documento foi produzido) e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e novas ou algumas informações para a pesquisa. Cabe ao historiador, desta forma, selecionar e delimitar as fontes adequadas para sua pesquisa. Fontes que serão organizadas por série, ou serão compostas por conjuntos arqueológicos ou entrevistas orais [...] (apud BITTENCOURT, 2005, p. 328-329)

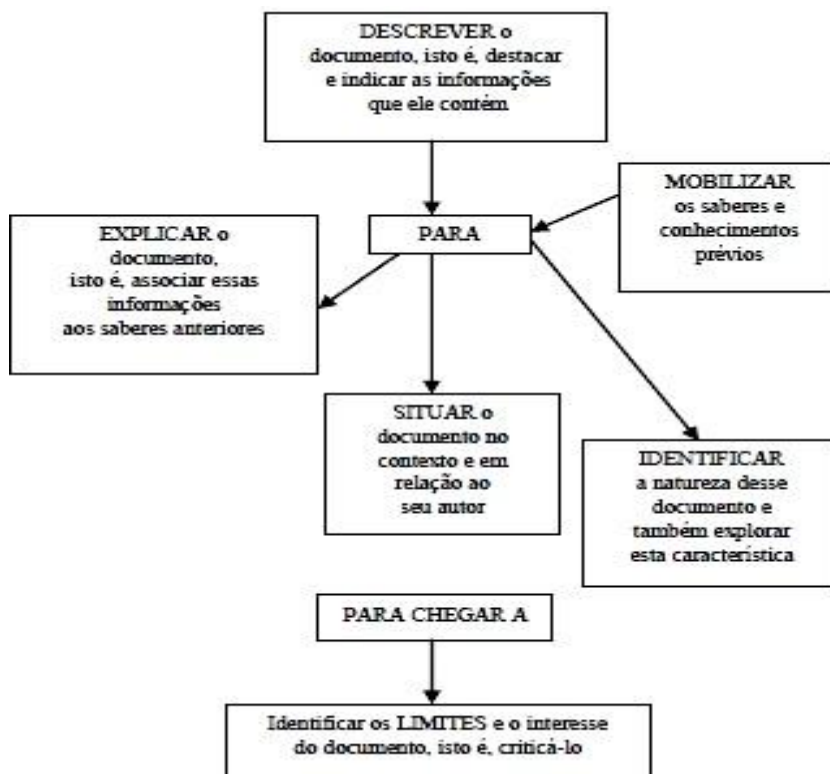
Neste sentido cabe o questionamento, será que o historiador ou professor de História esta sendo bem instruído a fim de possibilitar ao aluno este apanágio de informações e o contexto do documento histórico em questão?

Parece que a cada edição mais informações são adicionada a fim de contextualizar melhor o professor em relação ao documento a ser analisado.

Porém, ainda algumas distorções merecem destaque, como a ausência de certos autores de textos ligados ao “Programa São Paulo faz escola” no caderno do professor, só sendo possível a sua identificação no caderno aluno.

Bittencourt (2005) nos oferta uma imagem bem ilustrativa sobre um bom aproveitamento do documento histórico por imagem, fílmico ou mesmo textual.

IMAGEM 6 – Modelo de análise do documento histórico.



(BITTENCOURT, 2011, p.334).

Deste modo, a imagem também pode ser conferida a título de documento histórico, inclusive, salienta Bittencourt ela sempre esteve presente nos livros didáticos, desde o século XIX, enquanto “litogravuras de cenas históricas intercaladas com textos escritos e mapas” (p.69), neste sentido a autora ainda faz uma reflexão apontando os franceses enquanto importantes desenvolvedores das técnicas ilustrativas ao longo da história do livro didático.

A título de ilustração das 64 situações de aprendizagem verificadas no caderno do aluno, nos anos relacionados ao ensino fundamental, há a menção em 53 delas de imagens,

enquanto recurso pedagógico. Discriminando a soma temos 12 imagens sendo utilizadas em exercícios, 38 enquanto ilustração em algum texto (em sua maioria relacionado a pesquisas ou atividades que deverão ser conduzidas pelos alunos) e 6 em situações de aprendizagem. Há neste todo: charges, reprodução de pinturas, desenho, fotografias e mapas, dentro outras.


Observemos o caso apresentado, no caderno do aluno no 7º ano do fundamental, em relação ao processo de Independência dos Estados Unidos.

IMAGEM 7: Linha do tempo: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América.

História – 7ª série/8º ano – Volume I

Linha do tempo


1607: fundação de Jamestown: _____



© Peter Calverley/De Agostini/Arca/Arca

Descarregar em Jamestown. Fundação da colônia pelo capitão Christopher Newport, Virgínia, 1607.

1620: chegada do Mayflower: _____



© Peter Calverley/De Agostini/Arca/Arca

Chegada do Mayflower em 1620.

1756-1763: Guerra dos Sete Anos: _____

19

(SÃO PAULO, Caderno do aluno: 8º ano/7º série, 2014, p.19).

As imagens neste contexto fazem parte de uma atividade que tem por objeto remontar uma linha do tempo sobre a História dos EUA, mais especificamente sobre o processo que liga a colônia à independência norte-americana, dessa forma é requerido que os alunos

pesquisem sobre os eventos e obviamente relacionem tais informações com as figuras interpostas na atividade.

Tal situação de aprendizagem por ser descrita pelo quadro seguinte.

QUADRO 8 - Síntese da situação de aprendizagem relativa ao conteúdo: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América.

CONTEÚDO	HABILIDADES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América (EUA)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os principais fatos e acontecimentos que podem estabelecer um encadeamento cronológico relativo ao processo de independência dos EUA - Reconhecer os motivos que levaram os EUA a conquistar sua emancipação política 	Aula expositiva, pesquisa, coleta e sistematização das informações e exercício de síntese, linha do tempo.	Livro didático e caderno do aluno

(SÃO PAULO, Caderno do Professor, 7^o/6^a série, 2014, p. 17).

A ilustração nesse contexto serve para auxiliar a compreensão da História, por meio de ilustrações, um recurso didático utilizado desde o século XIX, no qual “as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens” (LAVISSE, apud BITTENCOURT, 2001, p. 75).

Percebemos neste sentido uma clara disposição entre a imagem e a palavra escrita, no sentido de exercitar a memorização do conteúdo histórico, isso sem mencionar a utilização da linha do tempo, o que mais uma vez reforça a perspectiva linear, evolutivo e cronológico do tempo histórico.

Agora observemos uma ilustração relativa ao ensino de História do Antigo Egito.

QUADRO 9 - Síntese da situação de aprendizagem: O rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito antigo.

CONTEÚDO	HABILIDADES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
Egito antigo	Análise de documentos históricos, coleta e seleção de dados, estabelecimento de relações para produção de texto de tipo historiográfico.	Análise de documentos, pesquisa, trabalho em dupla e produção de texto.	Documentos históricos, materiais de pesquisa.

(SÃO PAULO, Caderno do Professor: 5º série/6º ano do ensino fundamental, 2014, p. 39).

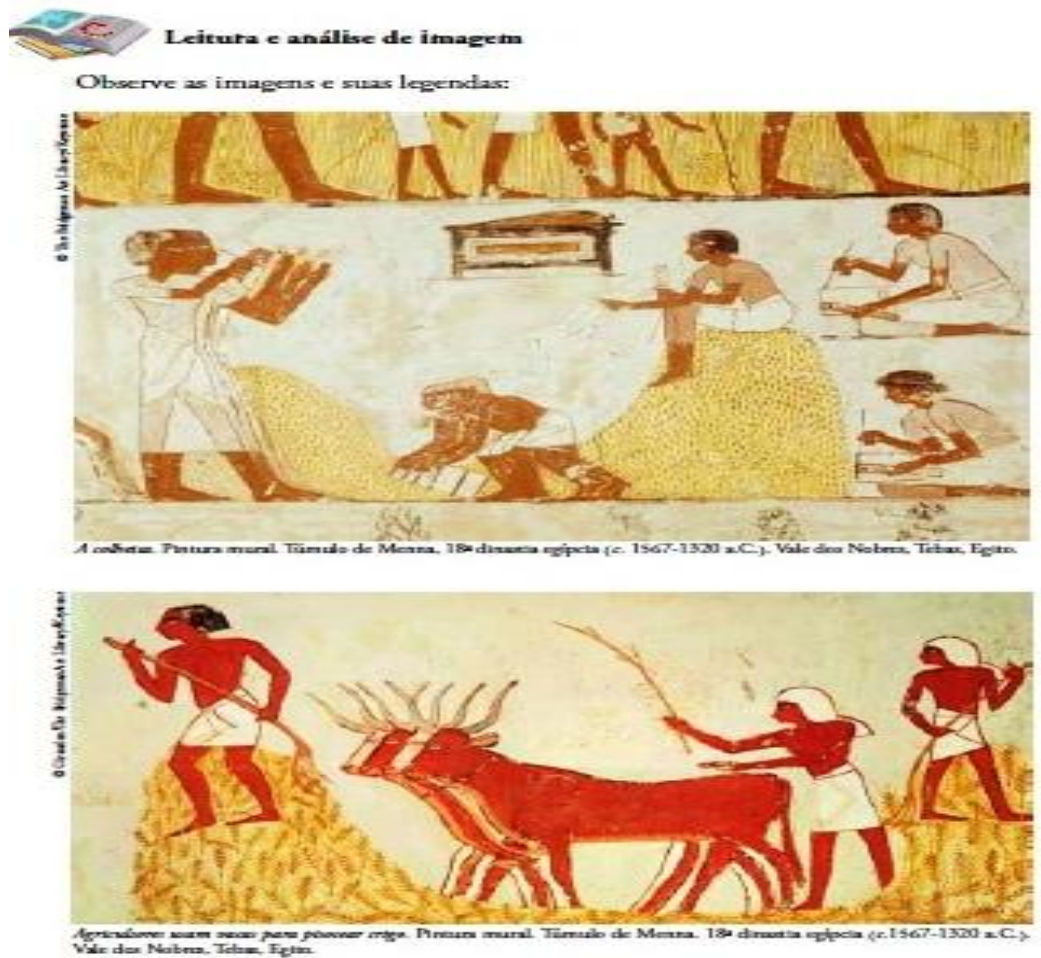
Visto isso. A atividade requeria que os alunos observassem e analisassem a imagem em questão e escrevesse um pequeno texto sobre a importância do trabalho camponês no Antigo Egito (Caderno do Aluno: 5º série/6º ano do ensino fundamental, 2014, p. 51).

Perceba que a imagem é colocada depois de uma contextualização sobre a importância do Rio Nilo, no caderno do professor, mas essa atividade em especial, simplesmente é descontextualizada das demais atividades. A imagem e a legenda não se relacionam com os objetivos da atividade.

Neste sentido, a ilustração aqui relacionada poderia ser melhor explorada a fim de utilizar a imagem enquanto um eficaz instrumento didático do ensino de História. Assim a ilustração não atinge o seu objetivo inicial e textualmente exposto, pois não possibilita uma clara relação entre a ilustração e a produção de um texto historiográfico, sem sua situação de aprendizagem.

Percebemos ao longo de nossa análise que há várias discrepâncias entre o que diz o Currículo e os cadernos do aluno e professor que configuram a materialização de seus dispositivos pedagógicos para o ensino de História, dessa forma a política pública deveria ser reformulada a fim de evitar certas contradições entre o discurso e a prática.

IMAGEM 8: Leitura e análise da imagem relativa ao antigo Egito.



(SÃO PAULO, Caderno do Professor: 5º série/6º ano do ensino fundamental, 2014, p. 39).

No caderno do professor tal ilustração é precedida uma um texto do Heródoto no qual fala sobre a importância do rio Nilo para a dinâmica da sociedade egípcia, por meio do item “Sondagem e Sensibilização”:

A civilização egípcia desenvolveu-se às margens do Rio Nilo, localizado no continente africano. Essa região faz parte do ‘crescente fértil’, uma grande extensão de terra no Oriente Próximo que se estende, em forma de meia lua, do vale do Nilo, passando pelo Rio Jordão e pelas terra da Mesopotâmia (entre os rios Tigre e Eufrates). O historiador grego Heródoto, em sua obra Histórias, escreveu: ‘O Egito é uma dádiva do Nilo’, o que significa que toda a vida das comunidades ali fixadas dependia do rio, e que estas comunidades entendiam que o rio era uma divindade que proporcionava a vida. No vale do Nilo, desde aproximadamente 7 mil anos atrás, comunidades praticavam a agricultura, cultivando diversos alimentos como o trigo, alface, pepino e cevada. Esta Situação de Aprendizagem tem por base a análise de dois documentos que abordam a visão dos historiadores gregos Heródoto e Diodoro, surpreendidos pelo regime das cheias do Nilo, e sua importância para a agricultura egípcia. (CADERNO DO PROFESSOR, 2014, p 40).

Para melhor mediar tal situação, vamos verificar quais as habilidades e recursos pedagógicos requeridos pelo conteúdo a fim de mediar com mais qualificação a ilustração.

Verificando o documento, textualmente diz que às competências e habilidades requeridas para este conteúdo fica assim posto como objetivo: “a análise de documentos históricos; coleta e seleção de dados, estabelecimento de relações para a produção de texto de tipo historiográfico” (Caderno do professor, 2014, 5º série/6º ano, p. 39).

Visto o texto, as imagens e os objetivos os quais se propõe o Currículo (2012), resta perguntar: o documento curricular materializa os seus objetivos pedagógicos na estruturação de seus cadernos? Ele possibilita, assim como estruturado, no modelo exposto, uma levar ao aluno uma reflexão historiográfica a partir dos documentos relacionados?

É nítido que não há qualquer possibilidade de se relacionar as imagens sobre o Antigo Egito ao texto base contido no documento, no item Sondagem e Sensibilização que versa sobre a sociedade egípcia, com os objetivos fins de possibilitar ao aluno a uma reflexão e escrita historiográfica.

O formato pedagógico pelo qual é disposto o documento curricular não possibilita reflexões e ferramentas para produção historiográfica, uma vez que há certos descompassos entre texto, imagem e competências/habilidades requeridas ao processo educativo. Logo, os objetivos propostos pelo documento não se materializam.

Dessa forma, deve pensar a articulação dos possíveis documentos históricos trabalhados em sala de aula, de maneira articulada, reflexiva e acima de tudo crítica, e não parece que tais preceitos foram considerados em exatidão na elaboração didática para o ensino de História, tanto no caderno do professor, como do aluno, na implementação da política curricular paulista, em sua rede pública estadual de ensino básico.

2.9 – Sintetizando ideias: breves reflexões

O documento curricular paulista é permeado de contradições, aqui pontuadas no decorrer do trabalho:

- A implementação do Currículo (2012) não foi construída, por meio de um amplo debate social, pontuando as demandas específicas da comunidade escolar; e sim sancionado de maneira unilateral e antidemocrática.
- A política pública deve-se pautar por um princípio de desenvolvimento social. Será que o currículo (2012) que tem em seus preceitos excessiva preocupação de promover na escola, mero processo educacional de teor conteudista, mecânico e não reflexivo, de preparação para o mercado de trabalho não

contraria tal noção de bem-estar social e interesse público, sem promover o pleno exercício da cidadania?

- Apesar de textualmente, o Currículo (2012) afirmar valores cidadãos e um ensino de História reflexivo, nota-se assaz apreço pelas competências da escrita e leitura, em detrimento dos saberes da História, relegando um ensino da disciplina de maneira conteudista, de visão temporal linear, evolutiva e não reflexiva. Lembrando que o Currículo, textualmente, preconiza um ensino reflexivo, além da utilização de diversos documentos históricos e metodologias de ensino o que não se materializa na ação proposta pelos cadernos do professor e do aluno.

Só possível entender muitas dessas contradições entre o que diz o Currículo (2012) e o “currículo em ação”, apreendermos a perspectiva analítica de Draibe (2003), mais precisamente, no que a autora irá denominar de políticas públicas focalizadas. Em seu texto fica claro que tais políticas são influenciadas por uma lógica neoliberal que prioriza o “estado mínimo” e a livre atuação dos mercados, em detrimento de questões sociais, ao mesmo tempo tendem a promover políticas públicas relacionadas à proteção social.

Ou seja, são políticas que em seu discurso incorpora alguns elementos progressistas, de teor democrático e de cunho social, mas são organizados por uma lógica gerencial e tradicionalista.

Entender essa perspectiva da professora Draibe (2003) nos possibilita entender com mais acuidade e clareza as discrepâncias e contradições entre o que diz o documento e o que ele de fato, materializa em seus cadernos e “currículo em ação”. Em outros termos, significa que o Currículo é uma política de inspiração neoliberal, mas em seu discurso oficial busca uma roupagem social, e que tal verniz se desfaz na medida em que tal política se mostra em ação, por meio da contradição de seus dispositivos de implementação: uma vez que não cumpre em requisitos básicos com um ensino comprometido com o exercício da cidadania, autonomia do aluno e reflexão histórica, por sua vez, reforçando um ensino burocrático, unilateral e conteudista.

CAPITULO 3 - PROJETO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOCIAL? CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

"Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo." (MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach)

Notadamente, um dos mais interessantes aspectos do mestrado profissional diz respeito a sua noção intervencionista na realidade, uma vez que o construto da dissertação pode e deve ser encaminhada, no caso mais específico do de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, enquanto uma nova proposição, e/ou análise da política pública. Entendemos não pode haver uma análise de uma política pública que não proponha algo, da mesma forma que não há como propor algo sem analisar o que se propõe transformar, portanto o nosso trabalho possui um duplo aspecto, mesmo que de caráter geral.

No capítulo segundo, analisamos a política pública em si. No capítulo 3, propusemos alguns caminhos e possibilidades do ensino de História frente à análise que pontuamos sobre a política pública em questão: o currículo de História do Estado de São Paulo (2012).

Neste sentido, antes de nos arriscarmos a esboçar as possibilidades de metodologias de ensino de História, frente ao Currículo (2012), devemos antes pontuar alguns limites dessa política pública, enquanto uma política contraditória que esta claramente imersa em uma lógica neoliberal, mas promove ao mesmo tempo políticas públicas de proteção social, se revelando em práticas e noções gerenciais, com decisões altamente verticais ferindo a noção de democracia, de teor conteudista, de noção de tempo cronológico, linear e evolutiva.

Posto isso, emerge a pergunta: qual o papel do professor frente a um currículo com tais predicados e que notadamente traz questões sérias que deveriam ser melhor equalizadas?

A primeira alternativa que surge é de total enfrentamento a esta política, buscando espaços institucionais de debate para tanto. É uma alternativa de médio, longo prazo a ser resolvida, pois requer uma série de diálogos sociais e políticos que atuam no jogo de forças da elaboração da política pública. Esta alternativa é sem sombra de dúvidas, um projeto de vida, algo prioritário ao lutarmos por uma educação de qualidade, mais reflexiva e crítica.

Por outro lado, o que fazer se tais mudanças são morosas, por vezes silenciosas e a prazos maiores do que o cotidiano? Como pensar práticas de ensino que dialoguem com a política pública, com o currículo e ao mesmo vai além daquilo que é proposto? Repensar as

práticas de ensino, contextualiza-las ao enredo social do seu aluno, dotar o conteúdo de significância social, talvez tal prática seja, por si só, revolucionária?

Ou seja, repensar as relações pedagógicas e didáticas de ensino, entre professor e aluno, acarreta, por si só, transformações na estrutura educacional, uma vez para isso requer professores estimulados em buscar um modelo de ensino dialogado e proximal à zona de interesses do alunado, por sua vez tal cenário é propício à formação de alunos mais analíticos e críticos. Tal efeito multiplicador não seria uma revolução silenciosa de mentalidades e transformação social?

Frente a isso, o presente trabalho propõe-se a sugerir algumas práticas de ensino de História que colaborem o ofício da docência frente às contradições da realidade do sistema educacional paulista. Uma tentativa de intervenção da realidade.

3.1 - Qual o papel do professor frente a tudo isso?

Se recordarmos a escola tradicional dos jesuítas e seus conventos, ou mesmo as instituições escolares de teor positivista e tecnicista tanto em uma como em outra o papel do professor é de mero transmissor de conhecimento, neste sentido a metodologia de ensino se dá por uma verborragia, seguida de lousas e mais lousas escritas com o conteúdo a ser ensinado, onde se pressupõe que o bom aluno decorou tal conteúdo e que faça uma avaliação para ver conseguiu assimilar/decorar o conteúdo. O professor neste esquema se encarna como o portador da verdade insofismável que impõe a disciplina e não permite qualquer tipo de intervenção em sua dinâmica pedagógica, por parte dos alunos. Perceba ser essa uma relação pedagógica altamente verticalizada e unilateral (LIBÂNEO, 1990).

Já nas escolas ditas liberais, seja por orientação tanto de Carl Rogers quanto de Dewey percebemos uma concepção de escola, em que os próprios alunos é que devem buscar seus conhecimentos, delegando ao professor um papel secundário nesse processo de ensino aprendizagem. Historicamente, a pedagogia liberal é uma construção da hegemonia burguesa pós- Revolução Francesa, e a escola tem por função a preparação dos indivíduos para desempenhar os seus papéis sociais, adaptar-se às normas sociais vigentes, por meio do desenvolvimento da cultural individual. Tal perspectiva traz forte referencia ao individualismo, a noção de meritocracia burguesa e a relação entre desenvolvimento intelectual/técnico e civilização (LIBÂNEO, 1990).

Porém, em meados do século XX novas ideias a respeito da escola e de suas relações pedagógicas emergiram cada qual uma nova perspectiva, mas em suma ressignificando o papel do professor frente ao processo de ensino aprendizagem. Tanto o construtivismo, quanto

as teorias marxistas sobre educação, ou mesmo teorias críticas e progressistas vislumbravam uma nova relação professor-aluno, em face aos novos tempos. Para citar, mesmo com discordâncias internas em suas obras, autores como Makarenko, Paulo Freire, Vygotsky e Piaget comungavam uma relação horizontal entre professor e aluno, uma relação dialogada em que o professor se atenta às necessidades desse alunado, escutando-as, mediando tais especificidades no processo de ensino-aprendizagem, em um processo que deve resultar em uma tomada de consciência da realidade, pois esses autores acreditam também que o conhecer, pressupõe refletir sobre algo. Logo, tal processo de ensino aprendizagem, não pode ser pautado na decoreba, mas sim em exercícios cognitivos e reflexivos, de tomada de consciência da realidade social. E logo, o professor possui um importante papel a desempenhar neste sentido (LIBÂNEO, 1990).

Por isso que em meio a uma crise moral, cultural e de valores a qual vivemos, nos dias de hoje e que Bauman (2001) denomina de “Modernidade Líquida”, o papel do professor é fundamental em nos possibilitar a pensar quais são as nossas prioridades, quais são os nossos valores, qual o mundo que queremos. Para equalizar tais questões é preciso que se repense a forma como educamos e quais as relações entre o professor e alunado para a sua formação cidadã.

A educação deve ser entendida como instrumento de luta e transformação social, de consciência crítica da realidade, para tanto é imprescindível uma didática dialogada, mediada entre o universo de valores do alunado e a compreensão de mundo oferecida pelo professor. Só assim é possível ofertar a construção da criticidade, dialogando. Só assim é possível construir o exercício da cidadania.

Urge que (re)pensemos o papel do professor enquanto um mediador do exercício da cidadania, no sentido de formação de indivíduos que possuam maior clareza sobre os mecanismos de funcionamento do jogo social, sobre as estruturas políticas, que vislumbre não somente as sombras das informações midiáticas, mas que veja de forma mais acurada as estruturas sociais e econômicas e não somente o fato, por si. E que assim, possam melhor definir os rumos de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e de bem estar social.

3.2 - Noções essenciais ao ensino de História?

Sobre isso o professor de História traz uma enorme responsabilidade sobre tal processo de transformações. Desde a década de 20, do século XX, com a Escola dos Annales

e o marxismo heterodoxo, com ênfase nas escolas inglesa e alemã percebemos uma guinada crítica e problematizadora do “fazer, escrever e pensar a História” (FONTANA, 2006).

Nesta perspectiva, algumas noções devem ser mediadas ao ensino-aprendizagem de História, como a importante lição de Bloch (2001) no qual “os fatos não mudam, e sim as diversas interpretações sobre o mesmo ao longo da História”; ou mesmo a respeito da necessidade de se problematizar a História, partindo-se de problemas do presente e utilizar-se da História, em um processo dialógico comparativo para entender e responder os problemas do presente, como se a comparação entre o presente e o passado nos desenovelasse a realidade social, vislumbrando possibilidades de futuro.

Noções como as ofertadas por Thompson (1981), no qual nos oferece uma original interpretação do materialismo histórico em debate com Althusser, que foge a determinismos teóricos, sendo sensíveis as manifestações sociais, culturais, econômicas e políticas a fim de produzir sínteses históricas, em uma lógica que parte da análise das evidências para a construção das sínteses. Tanto por isso nos ensinou a enxergar a “História vista de baixo”, dos excluídos, daquelas os quais os documentos oficiais pouco e ou nada dizem, mas que são ativamente sujeitos da História.

Ainda como para citar a importante obra de Le Goff (1990) sobre a importância de se diversificar a análise dos documentos históricos e dos temas, abrindo trincheira para novas formas de análise documental como a história oral, iconográfico e arqueológico, postos em uma nova perspectiva de tema que abordam o cotidiano, aproximando a realidade social do leitor. É a história do imaginário, das mentalidades que aborda questões universais como a morte e a infância, em detrimento de temas exclusivamente econômicos e políticos. Ainda que muitos historiadores dessa corrente façam uma síntese histórica que aborde a economia, a política, a cultura e as mentalidades, como Pierre Chaunu (1980), em seu tratado sobre Sevilha e a América, nos séculos XVI e XVII.

A diversidade documental como análise histórica é uma importante ferramenta, nos dias de hoje, em que vivemos em uma sociedade digital, na qual podemos nos apropriar de novas ferramentas digitais, para pedagogicamente aproximarmos as reflexões históricas à realidade social do alunado. Tema que trataremos mais adiante com maior profundidade.

É ainda licito sugerir que para que o professor de História logre êxito em possibilitar a construção do exercício de cidadania e criticidade, ele não parta de soluções insofismáveis e respostas prontas. É preciso que aluno aprenda a pensar e a construir suas respostas e opinião, mediado por leituras, debates e reflexões sobre o mundo. Isso significa em outras palavras

estimular ao aluno a relacionar, interpretar e analisar e concluir informações, concordar e até discordar destas, estimulando com perguntas e reflexões, em uma dialógica socrática de descobrimento da sua verdade, do seu ponto de vista.

Como nos ensina o historiador Marc Ferro, “a história que se conta às crianças, aos adultos, permite ao mesmo passo reconhecer a identidade de uma sociedade e ao estatuto desta através dos tempos”. O ensino de História é sem dúvida uma ferramenta importante para entendermos quem nós somos, produtos do que? Entendermos-nos enquanto seres sociais, a nossa identidade cultural.

O que nos resta a partir desse momento é pensar como relacionar esta noção pedagógica de exercício da cidadania e criticidade com as metodologias de ensino de história?

3.3 - Cidadania¹² E Criticidade¹³: como pensar as metodologias de ensino de História?

Antes de adentrarmos a nossa discussão de forma mais profunda, é importante recordarmos as considerações de BITENCOURT (1998), a respeito do ensino de História e o conceito de cidadania. A autora chama a atenção para nossa condição de uma sociedade consumista, capitalista e globalizada, de mudanças e esquecimentos coletivos sobre o passado, de um estado social presenteísta. Neste sentido, a professora chama a atenção para as distorções que o conceito de cidadania vem sendo empreendido, nos últimos tempos, quase sempre restrito ao seu aspecto político, quase nunca a seu aspecto social. E para a autora este é uma das prerrogativas do ensino de História, nos dias de hoje, exercitar a compreensão de que todos somos sujeitos históricos, que possuem resquícios do passado em seu presente, e que possui por meio da criticidade o direito cidadão de transformar a sua realidade social, política e econômica.

¹² Entendemos o termo cidadania, assim como nos ensina o professor Jayme Pinsky: “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e social” (2008, p.9).

¹³ Comungamos das reflexões de Certeau (1994) em que nos ensina que o exercício da criticidade é construído por meio da análise, relacionamento, comparação e síntese de informações, no qual tomamos consciência sobre a realidade social, e sob a qual tomamos atitude de transformação social, de transgressão das regras instituídas, por meio de táticas emancipatórias que desenvolvemos a partir da tomada de consciência sobre as ações cotidianas a transgressão das normas ditadas pelo poder instituído, desenvolvendo táticas emancipatórias e que visem o bem estarem social.

Assim para realizar os nossos objetivos de realizar um ensino de História que nos remeta a um ensino crítico e cidadão, entendemos que três pontos são de fundamental aspecto para iniciarmos o nosso debate a esse respeito e que são: a proposição de eixos temáticos, a diversidade de fontes históricas, bem como um processo de ensino-aprendizagem de História que estabeleça, claramente, a relação/aproximação entre o presente e o passado.

3.3.1 – Por que um ensino pautado por eixos temáticos?

Uma aprendizagem significativa se constrói por meio de articulações entre as dimensões humanas (aspectos afetivos e cognitivos), dimensões técnicas (planos de aula e metodologias de ensino) e política (compreender as políticas públicas educacionais), tais interações deve acontecer sobre o dialogo firmado entre o professor e aluno que traz consigo uma carga cultural e social de representações e valores (CANDAU, 1989). Deste modo, a interação professor-aluno-conhecimento deve ser mediada sob a forma de eixos temáticos de conteúdos que contemple os assuntos de forma, abrangente, lógica e historicizante. Esse movimento do tempo (entendido como contradição e síntese, e não como evolução progressiva), foge dos conteúdos fixos e visto de maneira evolutiva e linear, permitindo a reconstituição crítica da história (SÃO PAULO, 1992, p. 12).

O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo "estudo do período". Nesta opção não conteúdos ou sequencias obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que deseja estudar. A mudança supõe uma visão de História que não exige o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, mas, a capacidade de reflexão sobre qualquer momento da História. (SÃO PAULO, 1992, p. 12)

Tal perspectiva abre um importante espaço para a construção de um currículo mais flexível e que abarque as especificidades e demandas sociais e culturais de cada localidade. Diferentemente da forma como se estrutura o Currículo (2012) do estado de São Paulo.

Uma vez que temas como a História Local e Regional, costumes e a identidade cultural da localidade, bem como temas ligados ao cotidiano poderiam servir como “ponte” entre o ensino de História e a realidade social e local do aluno.

3.3.2 – Por que um ensino de História na diversidade de documentos históricos?

Durante muito tempo a historiografia só se interessava por documentos oficiais, como fonte de saber histórico. Deste modo, a historiografia desconsiderava uma infinidade de eventos, saberes, práticas das quais às escritas oficiais sequer mencionam e que, portanto, não

conseguem abarcar e nem explicar realidade histórica. Tal guinada começa, em favor da diversidade documental como análise histórica começa a ganhar adeptos na academia, no pós 2º Guerra Mundial, com a Escola dos Annales.

O ponto de partida para entendermos a importância de um ensino de História pautado na diversidade de fontes históricas dá-se por dois pontos principais: 1º) da importância de se fugir da prática, muitas vezes recorrente, de que o livro didático seja uma verdade inquestionável; 2º) explorar, analisar e compreender as diversas expressões, linguagens, códigos e fontes histórias, bem como as suas intencionalidades; pois se o aluno exercita um jogo interpretativo dessas fontes e documentos históricos, este fatalmente será um analítico e crítico leitor do seu mundo e das coisas que o cerca, em seu mundo social, possuindo uma visão mais acurada da realidade.

“[...] Como todos os homens são determinados pela história vivida, todos são sujeitos da própria história; isso equivale a entender que a história é feita por todos. Esse entendimento é consenso entre a maioria das correntes historiográficas contemporâneas” (SCHMIDT, 2005, p. 125).

Dentro esses vários documentos e fontes históricas algumas trazem um inegável valor e representatividade para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, como: a análise das fontes orais, a análise de obras literárias, a análise de imagens, a análise de filmes, e análise de recursos digitais como reflexão crítica e sócio-temporal.

3.3.2.1 - Análise de fontes orais e as suas possibilidades pedagógicas.

Nas últimas quatro décadas houve uma efervescência na academia a respeito da utilização das fontes orais, em análises historiográficas, mas o fato é que a perspectiva de se escrever uma “História vista de baixo” utilizando-se das fontes orais fez-se um importante instrumento para dar visibilidades a muitas camadas da população que não eram escutadas pelos documentos históricos oficiais, geralmente escritos. Thompson (1987), em sua obra: *A formação da classe operária inglesa* nos oferta uma importante contribuição para entendermos como é possível dar voz aos sujeitos históricos, utilizando-se das memórias, trazendo a tona versões possíveis da realidade histórica.

Neste sentido é de suma importância o papel do historiador em mediar criticamente a fonte oral, contextualizando os discursos proferidos as suas temporalidades, bem como contrapondo a outras fontes e tipos de documentos históricos, problematizando a informação às suas múltiplas condicionalidades, como a trajetória de vida do depoente e a sua relação com o passado em questão. “[...] Fontes orais contam-nos o lado psicológico emocional do

povo, quanto não só ao que fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1.997, p. 31).

A pesquisa por fontes orais registram por meio de entrevistas os depoimentos seja de indivíduos ou de coletividades para coletar dados sobre determinado aspecto histórico. As entrevistas acontecem de acordo com os objetivos da pesquisa, por exemplo, nas entrevistas de questionário estruturado há um roteiro de perguntas organizado *a priori*, em que o objetivo desse tipo de entrevista é a comparação entre as várias entrevistas feitas, procurando semelhanças e incoerências entre elas, em sua análise; já a entrevista semiestruturada há algumas semelhanças com a entrevista de questionário estruturado, porém com maior fluidez das perguntas proferidas, de acordo com a ocasião e o contexto do dialogo; e por último nas entrevistas abertas o intuito é a análise do discurso do depoente, em seu conteúdo, havendo maior fluidez no roteiro das perguntas, de acordo com contexto da entrevista.

Lembrando que essas entrevistas podem ser gravadas, transcritas, ou escritas pois é prudente haver alguma forma de materialidade quanto a oralidade das entrevistas, para que outras pessoas possam ter acesso aos documentos e proferir maior credibilidade as análises das fontes orais (PORTELLI, 1997).

Utilizar-se desse recurso em sala de aula pode ser uma grande possibilidade de aproximar o ensino de História à realidade social, familiar e cultural do aluno. Como?

A exploração de pesquisas/entrevistas dos alunos com familiares, pessoas idosas, com migrantes, grupos sociais específicos, acontecimentos e empreendimentos locais podem possibilitar aos alunos espaço de se aproximarem dessas realidades, e muitas vezes se reconhecem em vários aspectos do cotidiano.

Aspectos como vestuário, moda, objetos, tecnologia e costumes podem ser interessantes temas para entrevistas quando ligados a grupos familiares, pessoas idosas e grupos sociais específicos. Tal processo possibilita ao aluno reconhecer a sua história individual imersa na história coletiva de gerações que o precederam, podendo inclusive articular aspectos de sua história familiar e social com o tema estudado e debatido, o que gera inevitavelmente uma reflexão acerca de sua identidade.

Entrevista sobre a história local, prédios, nomes de ruas e monumentos, costumes, tradições locais; ou mesmo sobre representações sociais como a morte, superstições e instituições escolares podem oferecer um importante subsídio para que aluno (re) pense a sua identidade, e suas possibilidades de interação/intervenção com sua realidade, por meio do dialogo entre o passado e presente.

Em sala de aula são importantes algumas considerações e orientações aos alunos para o desenvolvimento de projetos neste sentido, como selecionar as estratégias de acordo com os objetivos do trabalho, definir objetivos claros, introduzir uma pesquisa bibliográfica e discussão prévia dos assuntos a serem introduzidos nas entrevistas, bem como a elaboração das fichas e questionários, coletivamente e sob a orientação do professor são questões essenciais para um bom andamento do projeto escolar.

3.3.2.2 – Análise de obras literárias e o ensino de história.

Com a ascensão do estruturalismo como paradigma das ciências humanas, após a década de 1950, as linguagens e a filosofia tomaram um importante papel de estruturalizador do pensamento e das análises em humanidades. A ideia inicial do movimento que parte de Saussure é de que o conceito de algo não pode existir sem que esse algo seja nominado. Portanto, tudo, os objetos e as coisas são convenções humanas traduzidas pela linguagem, e dessa forma a realidade só pode ser compreendida por meio do sistema simbólico da linguagem.

Tal processo gerou enorme crise na historiografia da época, uma vez que certas correntes anunciavam a meta-história, ou seja, relegavam a história/historiografia a uma mera ficção literária (AROSTEGUI, 2001). Tal fato gerou uma série de debates, afinal de contas dizer que a historiografia que é a escrita da história, por mera ficção, sem nenhuma relação com a realidade e com o trabalho de mediação com as fontes históricas é um tanto radical. Porém, tal incidente trouxe algumas oxigenações a historiografia, na década de 1980, com a chamada Nova História, uma corrente historiográfica que dialoga mais intimamente com a antropologia e psicologia, em seu fazer história.

Neste sentido, as obras literárias, apesar de elementos de ficção, apresentam para os historiadores na Nova História mais um discurso possível sobre determinada época história, contendo elementos, símbolos, representações contextualizadas ao seu tempo, portanto passíveis de serem analisadas e mediadas com criticidade e diálogo com outras fontes históricas.

O uso de obras literárias em sala de aula possibilita uma série de processos interessantes:

- Inibe aulas de história pautadas em decorebas e memorização, pois as análises de obras literárias aguçam uma percepção de sensibilidade, de emotividade

que podem auxiliar na análise do aluno e significância do tema histórico em questão (RUIZ, 2010).

- O ensino por obras literárias aproxima os alunos a compreender costumes, trejeitos, culturas e o cotidiano, do período retratado na obra.
- Além estimular o gosto pela leitura e a possibilidade de se realizar projetos trans e interdisciplinares em conjunto com outras disciplinas curriculares.

O professor Nicolau Sevcenko (2003), em sua celebre obra que trata da transição do século XIX para o XX, na primeira Republica brasileira nos oferta com detalhes sobre como muitos aspectos da reconstrução história, de dado período, é possível por análise das obras literárias sem seus detalhes, e que tal processo pode ser muito revelador, pois “os fenômenos históricos se reproduziram no campo das letras, insinuando modos originais de observar, sentir, compreender, nomear e exprimir” (SEVCENKO, 2003, p. 286).

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo. Do mesmo modo, as obras, ao ser lidas na época contemporânea - no caso, por alunos -, estão impregnadas das muitas leituras que já se fizeram sobre elas. O poema Os Lusíadas de Camões, por exemplo, no decorrer de sua história, foi objeto de muitas leituras, tendo-se transformado em livro didático, ao ser devidamente apresentado e comentado por outros leitores e estudiosos com essa finalidade. (BITTENCOURT, 2011, p. 342).

É inegável a proficuidade da utilização de obras literárias em análises históricas, principalmente em sala de aula, todavia, fazem-se necessárias algumas considerações à exploração de tal recurso pedagógico. Por exemplo:

- É preciso contextualizar a obra aos alunos, sobre seu período histórico, o contexto social e intelectual no qual a obra foi escrita, bem como preocupações literárias do autor para com a sua obra em questão.
- É preciso mediar e confrontar as informações contidas na obra literária com outras fontes literárias, afinal de contas, o autor literário não possui responsabilidade com a historiografia e sim com a literatura.
- A possibilidade de sugerir que os alunos construam textos comentando a obra, seus personagens, seus trechos mais interessantes pode ajudar o professor como ponto de partida, ao se interar da visão dos alunos sobre a obra literária e se utilizar disso como diálogo com os alunos sobre o tema histórico em questão.

3.3.2.3 – A arte visual e a leitura histórica em sala de aula.

“A obra de arte traz em si sua significação absoluta, impondo-se ao espectador antes que ele possa identificar o tema”.
(Pierre Matisse)

Vivemos em uma sociedade visual, logo a habilidade de saber interpretar símbolos, signos visuais, em suas especificidades são condições imprescindíveis para uma leitura de mundo mais acurada e crítica, uma vez que as imagens nos chegam cada vez mais de forma dinâmica, intensa e inovadora.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas” (BITTENCOURT, 2011, p. 361).

Portanto, trabalhar pinturas, esculturas, imagens em sala de aula e fotografias pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de História.

- A utilização de texto relacionando ao contexto da obra artística ou imagem em análise pode auxiliar na interpretação dos alunos as representações históricas contidas na obra, como forma de uma autêntica “fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos” (LIZT, 2009, p.6).
- Se a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem é estimular a construção de alunos críticos a realidade social. É importante que o primeiro contato dos alunos com a obra ou imagem, eles possam ser instigados a analisar e tirar as suas conclusões a partir de suas próprias referências e reflexões, mediadas por perguntas e questionamentos do professor. A arte em si é uma interpretação subjetiva, devemos estimular construção de opinião entre os alunos.
- O uso de um questionário pode ajudar os alunos a esquematizar suas reflexões a cerca da obra, imagem em questão: 1º) com questionamentos relacionados a questões internas da obra: sua estética, cores, técnicas, estilo; o nome do autor, as expressões dos personagens, objetos ou eventos retratados; 2º) por motivações relacionadas a questões externas, como a motivação do autor ao realizar aquela obra? A quem se destina? Qual o contexto no qual aquela obra

havia sido feita? Qual a relação da presente obra com o contexto atual? Qual era a posição social do autor, no contexto retratado pela obra, qual a relação disso com o que a obra diz?

- No caso das fotografias é sempre lícito pensar o quão era comum as fotografias, no contexto analisado, portanto em qual situação foi tirado a foto? Em situação espontânea? Reuniões familiares? Qual a ocasião? Quais as vestimentas? Alguma incursão militar? Por qual motivo tiravam essas fotos? É preciso sempre problematizar as imagens para melhor entendê-las.
- A partir dessas informações o professor deve propor um exercício de análise das imagens, pinturas e fotografias, orientando, de modo a debater com os alunos as motivações estéticas da obra, em questão, como os porquês da escolha das cores, a intencionalidade da técnica utilizada pelo autor, o que ele se motiva a retratar e por que. Questões como essa são de suma importância para aguçar o senso crítico dos alunos frente às imagens e ao mundo que o cerca.

Neste sentido merece destaque o texto da professora Circe Bittencourt (1998) no qual analisa como as imagens, as obras visuais e fotografias podem carregar as reproduções ideológicas culturais, então vigentes, em sua constituição. Portanto, problematizar as obras é fundamental para mediar uma reflexão crítica sobre tal processo histórico. Como por exemplo, a figura do índio nas pinturas românticas, será que retratam a realidade? Qual a intenção de tais obras? Ou mesmo o quadro que de Pedro Américo que retrata o dia da Independência do Brasil, será sido esta uma ocasião tão heroica como retratado no quadro ou carrega uma carga ideológica cultural, inclusive corroborada pelo Estado?

3.3.2.4 – As possibilidades didáticas da análise musical e a história em sala de aula.

A música talvez tenha sido um dos recursos didáticos que mais se popularizou, entre os professores de História, assim que novas fontes históricas começaram a ser (re) pensadas em sala de aula. Talvez pelo apreço da música junto às pessoas, junto ao seu cotidiano, marcando situações enlaçadas pela memória e banhadas pelos sentimentos, é carregada do movimento, de ideias, de cargas simbólicas e representações das mais diversas do gênero humano.

Ensina-nos Circe Bittencourt (2011) que a música por sua popularidade cada vez mais tem sido absorvida e reproduzida pelos materiais didáticos, motivado por “características indubitáveis de ser a intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais” (Napolitano, 2002, p.7 apud BITTENCOURT, 2011, p.379). Desse modo, a música pode ser analisada como um documento histórico, pois é portadora de discursos conscientes e inconscientes da realidade histórica.

- As letras musicais podem revelar verdadeiros testemunhos históricos, em formas de versos, a própria falta de uma direta relação com um tema histórico não deve ser problema para quem analisa o recurso musical, pois a simples menção da letra musical a questões cotidianas pode revelar diversas representações históricas, daquele período, ou daquele grupo social específico.
- Comumente as análises musicais relacionadas ao ensino de História dão-se a partir das letras das músicas, o que acaba sendo uma análise textual, enredada por um fundo musical, todavia, o ritmo, a escolha dos instrumentos, os timbres, métricas e harmonia musical revelam bastante sobre o contexto no qual foi concebida a música.
- Outra questão importante deve-se pensar em relação à problematização quanto gênero musical, o autor e sua biografia, bem como os processos que envolvem a composição da canção. Tais condições podem revelar informações preciosas para referendar uma reflexão mais crítica sobre o processo histórico em questão, enriquecendo o debate em sala de aula.
- A aplicação de questionários, por parte do professor que estimulem a uma reflexão dos alunos quanto aos vários aspectos que envolvem a música, bem como a livre confecção de textos, enquanto espaços para os que os alunos exponham a sua opinião sobre o recurso musical pode ser interessante. O professor inclusive pode se utilizar desses textos como base para montar suas reflexões e mediações aos alunos.
- A escolha das músicas a serem analisadas pode tanto se aproximar dos estilos prediletos dos alunos, como forma de se aproximar de sua realidade social, como a experiência com novos estilos musicais pode ser experimentado desde que conduzido pelo professor de forma a dar significância a sua escolha. É sugestivo que não haja preconceitos em relação aos vários estilos musicais,

pois cada um representa alguma coisa, logo é passível de ser analisado pelo cientista social, historiador.

Em suma a utilização da música como fonte histórica, não só é uma possibilidade do desenvolvimento expressivo e artístico dos alunos, bem como uma inovadora e alternativa forma de compreensão da realidade histórica, de uma maneira mais prazerosa e sensível ao aluno. Uma vez que a sonoridade, o ritmo e a harmonia musical podem revelar nuances histórico a ser explorada em sala de aula, por meio da estimulação à sensibilidade artística do aluno.

3.3.2.5 – A análise de filmes e construção de conceitos históricos.

O cinema é a arte em movimento. Uma sinestesia de cores, imagens, sons, textos (ou não) que retratam a vida, ou leituras possíveis da realidade vivida. Portanto, o cinema é uma representação social, uma narrativa, um discurso possível da realidade.

Desde o fim do século XIX e ao longo do XX, o cinema tornou-se arte, meio de expressão, de construção de sensibilidades, de comunicação, de entretenimento da sociedade. Distrai, fascina, inquieta, seduz, comove, inspira e provoca diversas sensações, como medo, alegrias e tristezas. Alimenta nossa imaginação e sonhos, amplia o modo de ver, sentir e compreender as pessoas e o mundo. Com o avanço das novas tecnologias, desenvolveu-se de forma rápida e sofisticada, tornando-se uma poderosa indústria, capaz de mobilizar milhões de espectadores, consumidores culturais em diferentes lugares do planeta. Logo, o cinema detém um enorme poder de produção, difusão e introjeção de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão do mundo. (FONSECA, 2009, p.152)

Há de se destacar que a utilização do cinema nas fileiras escolares não é um advento que se iniciou com o movimento da Nova Escola, na década de 1980. Toda vitalidade ideológica que a sétima arte poderia produzir para fins escolares já havia sido utilizada pelos regimes totalitários europeus, no século XX, a propaganda nazista se valia dessa ferramenta como propaganda de Estado, dotando-o de forte viés ideológico. Há notícias de tais departamentos de estado ainda na Itália, na URSS e no Brasil, sob a pecha do INCE (Instituto Nacional do Cinema Educativo), fundado em 1936, sob o governo de Vargas que entendia o cinema como estratégico aparelho ideológico para seus interesses, uma vez que o Brasil ainda possuía elevado índice de analfabetismo ou pessoas com grave dificuldade de interpretação de texto.

Posto isso, e entendido que objetivamos uma educação crítica e cidadã, por que utilizarmos-nos do cinema como ferramenta de ensino de História, se há precedentes de seu uso de forma unilateral, impositiva e propagandista?

A questão é justamente como nos apropriamos do cinema, enquanto ferramenta pedagógica, para isso é preciso uma metodologia de ensino condizente com os objetivos propostos. Pois, o cinema possui uma vasta capacidade de linguagem e exposição da realidade social, sob dada perspectiva, porém não pode substituir o professor em seu exercício de mediar tal enxurrada de informações.

Ensinar História é ir muito além dos fatos, das datas comemorativas ou até mesmo do uso de questionário. O uso de uma personagem da história ou de um tema ligado a ela não quer dizer que aquelas imagens sejam um retrato fiel da verdade. Logo, o uso do cinema só é válido quando inteirado com a leitura e contextualizado com a sociedade atual e o conhecimento da historiografia corrente, propiciando o entendimento das entrelinhas, ou seja, decifrando o que está implícito no filme (NASCIMENTO, 2010, p. 2).

Para se pensar em uma metodologia de ensino de História, tendo como aporte documental o cinema, devemos observar algumas considerações.

- O filme é uma narrativa da realidade possível, uma perspectiva discursiva do autor, portanto um recorte da realidade. Desse modo, não deve ser visto como uma verdade insofismável, mesmo que referendado por importantes e multimilionários conglomerados cinematográficos, assim as falas do roteiro, a perspectiva da câmera, a edição da luz, de cena e os simbolismos envolvidos na produção fílmica representam um ponto de vista que deve ser questionado, criticado e problematizado, pois ele traz em si uma carga simbólica.
- A adequação do filme com a faixa etária dos alunos é de suma importância para uma boa comunicação entre professor-filme-alunos, bem como com o eixo gerador (currículo) do qual o filme auxiliará no debate em sala de aula.
- O filme é um recurso didático possibilitador de uma ampliação na compreensão do aluno acerca do processo histórico, desse modo, o professor é peça fundamental para dialogar o documento e estabelecer reflexões com os alunos, a seu respeito. Assim, uma introdução do professor a respeito do conteúdo, bem como algumas informações gerais sobre o filme é de suma importância para os alunos se enredarem melhor a respeito desse processo de ensino-aprendizagem, é também interessante que o professor estimule alguns questionamentos ao meio do filme, parando-o quando for conveniente. E ao termino é muito efetivo a abertura para um debate geral sobre os rumos do filme, as conclusões dos alunos e algumas observações do professor.

- Feito a reprodução do filme e o debate ao seu final é oportuno que se planeje alguma atividade ligada ao filme como forma dos alunos extravasarem suas reflexões acerca da obra cinematográfica e do tema em debate, tal atividade pode ser em formato de texto, ou alguma outra forma de expressão artística, como música, desenho, vídeo, apresentação teatral. É importante incentivar as múltiplas habilidades e inteligências dos alunos, bem como suas várias formas de expressão.
- A professora Circe Bittencourt (2011) nos auxilia a planejarmos a problematização ao documento: 1º) descrevendo o documento, com as suas informações gerais, cenas, roteiro, imagens, fotografia e trilha sonora; 2º) mobilizar os saberes prévios dos alunos; 3º) Explicar o documento relacionando tais ideias aos saberes anteriores; 4º) identificar a natureza do documento, explorando as possíveis relações com as informações previamente citadas; 5º) Situar o documento em relação ao seu autor; 6º) e por último identificar os limites do documento, seus interesses e finalidades de existência.

Os parâmetros curriculares para a educação básica trazem valiosas considerações para esta mediação da utilização de filmes no ensino de História.

No caso de trabalho com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período históricos e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...) Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdade plurais (BRASIL, 1998, p. 88).

Lembrando que todo este exercício tem como finalidades: 1º) ampliar a visão e compreensão dos alunos acerca da realidade histórica, aproximando a reflexão histórica dos alunos por meio de movimentos cotidiano e realístico do cinema para tal processo de ensino-aprendizagem; 2º) desempenhar tal processo pedagógico de maneira mais prazerosa e possibilitando pontes de diálogo entre professor-filme-aluno; e 3º) estimular uma visão crítica e cidadã do aluno frente às múltiplas linguagens, inclusive a cinematográfica e visual, tão comum nos dias de hoje, para que este compreenda com melhor acuidade a sociedade de informação a qual este pertence e a sua propaganda ideológica.

3.3.2.6 – Recursos tecnológicos, ensino de história e a sala de aula.

Vivemos na era da globalização, do instantâneo, da tecnologia, do pós-moderno, do século XXI. Porém, muitas das nossas práticas escolares estão condicionadas ao século XIX. Como haver um processo de ensino aprendizagem entre professor e aluno, na escola, se esses não coexistem em uma mesma temporalidade?

Os processos educacionais na era da informação deve se pautar de recursos tecnológicos para promover aquilo que é essencial, a reflexão e a formação da criticidade, ou seja, na prover a construção de um exercício permanente da cidadania, em um mundo marcado pela obsolescência programada (BAUMAN, 2011).

Cabe aos professores iniciar o debate com alunos e comunidade escolar para estabelecer pontes de convergência, é preciso que escola assimile os anseios e as referências tecnológicas dessa nova geração de alunos, para propor um modelo didático de algum significado para esses alunos, caso contrário não haverá processo de ensino-aprendizagem, aumentando-se as contradições e crises da educação. Sendo assim, cabe a nós, como diz Ítalo Calvino, “tentar saber reconhecer o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço...”. (PORCHEDDU, 2009).

Com os avanços tecnológicos e científicos alcançados pela humanidade, em especial no domínio da comunicação, neste fim de milênio, modificaram-se bastante os tipos de relações sociais empreendidas pelo homem. E desta nova era que se esboça, com contornos ainda indefinidos, o cientista social não se pode distanciar, sob o risco de se encontrar inteiramente fora da realidade do processo histórico em curso. Nesse sentido, assiste-se ao surgimento de uma necessidade (histórica) imperativa para as ciências que estudam o homem e as suas relações: sua modernização, por meio da integração com os novos recursos da comunicação e, no nosso caso em particular, com o cinema. (NOVA, 1996).

A prática pedagógica é dotada de dois pontos centrais: o domínio do professor sobre a teoria (saber) e a metodologia de ensino empregada (como fazer?), no qual irá escolher qual a didática mais apropriada para cada situação escolar. A escola dessa metodologia de ensino, ou didática, deve considerar em seu planejamento despertar o interesse do aluno, estimular a sua criticidade e senso crítico, para isso se utiliza de diversas ferramentas neste processo, inclusive de teor tecnológico, afinal vivemos em uma sociedade tecnológica.

Entendemos por recursos tecnológicos o uso do computador e internet, do celular, das mídias sociais, do vídeo game e qualquer outro recurso tecnológico disponível.

Não obstante, Libâneo (1990, p.68) nos recorda sobre o sentimento de alguns professores de “[...] temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da

despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia”.

Posto isso. Devemos postular algumas considerações a respeito do uso de recursos tecnológicos para o ensino de História.

- Um primeiro questionamento urge ao adentrarmos ao tema relacionando ao uso de tecnologia em sala de aula: o computador possui vontade própria ou precisa dos comandos humanos para efetivar? O computador é apenas um meio que precisa ser comandado pelo professor. Dessa forma, os recursos tecnológicos, sejam quais forem, são apenas pontes de diálogos, meios de aproximação professor-conteúdo-aluno, uma vez que o papel de mediação a este processo de ensino-aprendizagem é inerente ao professor.
- O computador e a internet é uma fonte quase ilimitada de pesquisa e informações. Porque não utiliza-la para fins educacionais? A mediação do professor neste sentido é importante como agente de debate para se definir (em conjunto aos alunos) limites de comportamento na web, necessidade da citação de fontes, reflexões acerca da autoria e veracidade das informações propagadas na rede mundial de computadores. Neste sentido, a livre utilização desta ferramenta cara aos alunos, de forma consciente para pesquisar fotos, documentos, mapas, textos, vídeos sobre temas históricos pode ser uma enriquecedora experiência de construção crítica, cidadã, se bem orientada.
- Entre as novas gerações, o celular é o aparelho tecnológico que tem atraído mais a atenção e o tempo das pessoas. Porque não utilizar isso em favor da educação? Todavia, tal ferramenta tem sido paulatinamente proibida nas escolas, com legislações específicas sancionadas em Assembleias Legislativas. De novo, porque não encontrar uma forma democrática e consciente para o uso produtivo do celular, na escola? Porque não se utilizar das redes sociais para compartilhar vídeos, textos, gifs, compartilhar informações gerais como forma de aproximar o aluno das reflexões sobre História? Lembrando que muitos sites têm incorrido na explicação de contextos e episódios históricos, por meio de novas linguagens, por meio da estrutura de comunicação do Facebook (rede social), por exemplo, e tem causado uma boa receptividade por parte dos alunos. Porque não tentar?

- O vídeo game é um recurso tecnológico que tem sofrido uma assaz transformação em seus gráficos e temas para jogos. Com a evolução dos players, cada vez mais jogos são enredados por contextos e personagens históricos, por vestimentas, adereços, locais, contextos e eventos históricos e que mergulham o jogador nessa realidade sócio-temporal. Porque não se utilizar das prerrogativas e conhecimento prévio desse aluno, que em sua maioria tem apreço pelo vídeo game e por esses jogos de temas históricos para propor metodologias de ensino?
- É lícito recordar que o jogo de vídeo game de teor histórico é documento, portanto passível de problematização e reflexão quanto sua constituição, autoria, elementos internos e externos, personagens, representações dos locais e monumentos.

A condição “*sine qua nom*” para a implementação desses recursos tecnológicos enquanto ferramentas e documentos históricos, em sala de aula, se relaciona a capacidade de diálogo do professor ante a seus alunos, a novas tecnologias e demandas sociais, portanto é preciso querer aprender, afinal de contas, muitas vezes os alunos podem nos ensinar muito mais do que imaginamos.

Moran (1997) nos ajudar a pensar a questão quando nos diz que se utilizar de novos recursos tecnológicos e didáticos não necessariamente significa não abandonar os antigos métodos de ensinar, mas utilizá-los dentro de uma visão pedagógica nova e criativa.

3.4 – Porque são pedagogicamente importantes as relações/aproximações entre o presente e o passado no ensino de história?

Porque os alunos agregam a sua vida tudo aquilo eles julgam ser importante, o que definirá o que é importante? O modo como o professor conduzirá didaticamente os recursos pedagógicos em sala de aula. Desse modo, aproximar as estratégias didáticas do universo do alunado é um estímulo para que este construa significados sobre o que esta sendo debatido e mediado pelo professor.

No professor de História, no caso, evitará o uso de memorizações vazias e práticas unilaterais, para dialogar e estimular a reflexão crítica do aluno que relacionará suas informações prévias sobre fatos e eventos históricos ante as reflexões promovidas pelo

professor, capaz de construir sínteses e uma opinião crítica sobre os processos históricos e sua realidade social.

Os Parâmetros Curriculares propostos pelo MEC para a educação básica brasileira também anunciam tal proficiência da aproximação da didática docente a realidade do aluno, confluindo em um ensino significativo.

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação (BRASIL, 1998, p. 38).

Esta aproximação da abordagem pedagógica docente com a realidade do aluno para o ensino de História pode contribuir para o exercício de formação da identidade do aluno, uma vez que ele (re) pensa elementos, símbolos, costumes que o cercam. Neste sentido, a História local tem ganhado destaque nos currículos, como espaços para o debate a respeito das especificidades regionais e suas demandas. Pensar a sua identidade é uma forma de se estimular o exercício da cidadania.

4 - CRÍTICAS, REFORMULAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A trajetória do trabalho até o presente momento demonstrou a relação entre as demandas históricas, políticas, sociais e culturais com o código disciplinar de História: o seu currículo, historiografia e metodologias de ensino. Desse modo, a presente dissertação auxiliou-se da teoria relativa às avaliações de políticas públicas para subsidiar a captação do jogo de tensões, interesses e que permeiam o Currículo (2012) relativo ao ensino de História.

Desse modo, algumas observações gerais podem ser destacadas, como:

- O caráter unilateral como foi construído a política curricular da educação básica paulista, apartada de um amplo debate social, tanto com os especialistas em educação, como os professores da rede pública, bem como a sociedade civil como um todo;
- A disposição na qual se materializa o Currículo, por meio de seus cadernos: aluno, professor e gestor, engessam o processo de ensino-aprendizagem, pois massifica as relações de ensino, não contemplando as especificidades regionais, locais e do contexto inerente particular a cada ambiente escolar;
- O estímulo a uma prática gerencial por parte da equipe gestora, no ambiente escolar, incitando uma postura animadora e fiscalizadora se distanciando de uma prática educacional faça uma mediação dos conflitos e das diferenças por meio de um amplo e democrático debate, na escola, com a participação da comunidade escolar.
- O ensino de História diz-se preocupado com a construção da autonomia, cidadania e criticidade do aluno, mas caminha para um rumo de mero construtor de índices e estatísticas educacionais, sem promover aquilo pelo qual, textualmente, diz defender, além de uma excessiva preocupação em formar mão de obra para o mercado de trabalho. Mas afinal, com tal educação reproducionista, conteudista e que não desenvolve nem a criticidade, muito

menos a cidadania a que quadro de trabalho, tal sistema está possibilitando a tais alunos? Quadros de emprego que preconizam a “tomada de decisões” ou meros “apertadores de botão”?

- Se o Currículo (2012) para o ensino de História busca promover, em seus objetivos, a construção da cidadania e do sujeito contemporâneo letrado às novas tecnologias, à medida que analisamos os instrumentos de implementação desse currículo percebemos que a teoria não se materializa na prática, por trazer, em sua organização para o ensino de História, uma noção linear e progressiva de tempo; uma visão conteudista sobre o processo de ensino-aprendizagem; um processo pedagógico e didático que se constrói de maneira unilateral, em sua essência, não considerando as demandas do aluno em sua dialógica, desse modo, não possibilitando a utilização de diversas ferramentas didáticas para promover um ensino significativo.

Posto isso, depois de analisado o documento no qual se materializa a política pública em questão o trabalho, o trabalho propõe algumas sugestões a fim de equacionar tais contradições do currículo paulista:

- Repensar a finalidade da política curricular de educação estadual paulista. Educar para quê? Por quê? Para o exercício da cidadania? Se assim for, é necessário repensar pontos cruciais para tal, como? No que diz respeito ao ensino de História, a preocupação do presente trabalho, repensar algumas noções como: as disposições por eixos temáticos, a utilização de uma diversidade fontes como reflexão histórica da realidade, bem como um relação de ensino-aprendizagem mediada pelo professor de maneira dialógica.
- Os eixos temáticos resolvem o problema da linearidade e progressividade do tempo histórico, possibilitando um ensino não mais pautado no conteudismo tradicional, mas em diálogos transversais e temáticos que versam sobre uma situação problema, aproximando o passado, presente e o futuro, em significado social para o aluno (sujeito da história).
- A diversidade das fontes históricas possibilita ao aluno um letramento sobre o mundo social: os seus significados e significantes, seja no âmbito textual, estético, musical, artístico ou visual.

- Por um último, o trabalho propõe pensar outro aspecto crucial para a construção da cidadania, criticidade e do pensamento reflexivo: a relação mediadora, democrática e dialógica do professor-aluno. Não existe a construção da autonomia e do pensamento crítico do aluno, sem espaço para o debate, para o ensaio, erro e o desenvolvimento, e logo as mediações que o professor deve promover para alinhar os recursos didáticos e suas fontes históricas as demandas, de cada realidade disposta na sala de aula, respeito as suas especificidades.

Logo, o presente trabalho traz algumas considerações e noções que permitem, a médio e longo prazo repensar e (re) construir o Currículo de educação básica paulista, sobretudo ao que diz respeito ao ensino de História. Já em curto prazo pode influenciar uma transformação silenciosa, mas não menos eficaz, no que diz respeito a repensar as práticas de ensino docente relativas ao ensino de História, na educação básica.

Em linhas gerais, esse é o esforço qual pautou a construção dessa dissertação: o humilde esforço que visa à transformação social, para isso tal discurso deve ser dirigido aos agentes ativos desse processo: os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.
- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.
- ANDRADE, V. C. **Repensando o documento histórico e a sua utilização no ensino**. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 1. Ed., São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARCAS. Paulo Henrique. **Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica. Teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores: Associados, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BITENCOURT, Circe Maria F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo. Contexto: 1998.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental*.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001^a.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand [1969]. A Longa Duração. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PCNs – **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília** – Lei nº 9394 de 1996. Diário Oficial, Brasil, 1996.

_____**Parecer nº 853/71**, Diário Oficial. Brasília. 1971.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luís C. **A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. *Lua Nova*, nº 45, pp. 45-95, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. – São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v.1

CIAMPI, Helenice et al . **O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo**, 2008. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo , v. 29, n. 58, p. 361-382, Dec. 2009

COSTA, Frederico Lustosa da. **Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas**. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro , v. 42, n. 5, p. 829-874, Oct. 2008 .

DAVID, Célia Maria. **Currículo de História – mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo/2008**. Franca: 2010. 301 f. Tese (Livre-Docência em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

_____**Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008; o Caderno do Professor**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.7, n. 3, p. 185-195, 2012.

_____**Currículo de História – mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo/2008**. Franca: 2010. 301 f. Tese (Livre-Docência em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

_____**Mudanças e resistências que permeiam o processo ensino-**

aprendizagem em história: uma revisão historiográfica e pedagógica no ensino público fundamental de Franca. Franca, Ed. UNESP/FHDSS, 2001. (Cadernos de Pesquisa, nº 2)

_____. **Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008; o Caderno do Professor.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.7, n. 3, p. 185-195, 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto: UNESCO, 2001.

DOSSE, François. **História do estruturalismo.** Bauru. Edusc. 2001.

DRAIBE, S. M. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas.** In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.* São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 14 - 42.

FAORO, R. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro.** Porto Alegre/ Rio de Janeiro: Globo, 1984.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12 ed^a. 2. reimp. São Paulo: USP, 2007.

FONSECA, Marília. **Gestão escolar em tempos de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento de PPP em debate.** Retratos da escola /Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 3, n 4, jan/jun. 2009 –Brasília: CNTE, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Cinema e Ensino de História.** Revista do Arquivo Publico Mineiro. MG, 2009.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social.** Bauru: Edusc, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Introdução: currículo e cultura.** In: *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (p. 9-26)

FREITAS, h. C. **Formação de professores no Brasil: 0 anos de embate entre projetos de formação..** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, 2002. **MONTEIRO, Norma de Góis (Org.) O Brasil de Clóvis Salgado.** Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.

FREY, K. “Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil”. Planejamento e Políticas Públicas, nº 21, 2000. (PP. 216-230)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000. (Biblioteca artes médicas. Fundamentos da educação).

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1995.

HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.). 2007. **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 398 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Companhia das Letras, São Paulo, 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **As políticas educacionais da nova república: Do governo Collor ao de Lula.** Revista Exitus, volume 1, nº1, julho/dezembro 2011. p. 119-128.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. **Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens.** In FREITAS, Anamaria G. Bueno de;

SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.** (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** [Tradução Eduardo Brandão]. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Didática,** São Paulo. Cortes, 1990.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos,** Cortes, São Paulo, 21ª edição, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LITZ. Valesca Giodarno. **O uso da imagem no ensino de História. Secretaria de Educação do estado do Paraná:** Superintendência da Educação/ Departamento de

políticas e programas educacionais coordenação estadual do PDE. Universidade Federal do Paraná. 2009.

MACHADO, Otávio Luiz. **O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil.** Revista eletrônica Cadernos de História: publicação do corpo discente do Departamento de História da UFOP . Ano I, n.º 2, setembro de 2006.

MACHADO, Liliâne Campos e SANTOS, BERGSTON Luan. **O currículo: teoria, história e prática docente.** Trabalho apresentado no III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação: diferentes linguagens na formação de professores. Unimontes. 2011.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: MALATIAN, Teresa; DAVID, Célia Maria. (Org.). *Ensino de história.* 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação.)

MONIOT, Henri. **Didática da História.** In: BURGUIÈRE, André (Org.). *Dicionário das Ciências Históricas.* Rio de Janeiro: Imago, 1993, p.225-228.

MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade.* Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, parte 1, p. 7-37.

MURRIE, Z. de F. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo: SEE, 2008. v.1.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. **Cinema e ensino de História: em busca de um final feliz.** Revista Urutaguá. 2008.

NOVA, Cristiane. **O Cinema e o Conhecimento da História.** In: O Olho da História: revista de história contemporânea. Salvador, v.2, n. 3. 1996.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC.** Pedagogia Cidadã- Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.75-1.

_____. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Cte, 2005. (Políticas Públicas).

PARASKEVA, João Menelau. **Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo.** In: _____. *O currículo.* Lisboa: Didática, 2004, p. 7-27.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Globalização e políticas educacionais: ressignificando o currículo.** In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa e MOURA, Arlete Pereira. *Políticas educacionais e (re)significações do currículo.* Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 15-22.

PERISSINOTO, R. M. **Estado e Capital Cafeeiro em São Paulo (1889-1930).** São Paulo: Annablume, 2000.

PINAR, William. **The synoptic text today and others essays: curriculum development after the reconceptualization.** New Work: Peter Lang, 2006.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida.** Tradução de Neide Luzia de Rezende, Marcello Bulgarelli. *Cad. Pesqui.*[online].ISSN 0100-1574. 2009,vol.39, n.137, pp. 661-684.

REIS, José Carlos. **O tempo histórico como “representação intelectual.** *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2011 Vol. 8. Ano VIII nº 2. p. 1.

RUIZ, RAFAEL. **Novas formas de abordar o ensino de História.** In: _KARNAL, Leandro. (Org.) *História na Sala de Aula: conceito, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2010, p. 75 - 91.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: UFPR, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **“História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”.** In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, Autores Associados, 2005, p. 1-29.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas Autores Associados, 2007.

_____. **A Política Educacional no Brasil.** In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Polyana Jéssica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães. **Cinema e ensino de história**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e diálogo social. ANPUH. Natal, 2013.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação**. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (Dir.). História Geral da Civilização Brasileira. *O Brasil monárquico v. 6: declínio e queda do imperador*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TAVARES, M. da C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, Documentos da Presidência da República, 1995.

PORTELLI, Alessandro. **O Que Faz A História Oral Diferente**. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História*, n.º 14, São Paulo, 1997.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Trabalho apresentado na Reunião de ANPAE. São Paulo, 2011.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História / Coord. Maria Inês Fini**. – São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli**. – São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli**. – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012. 152 p.

_____. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 5a série/6o ano**. Volumes 1 e 2. Nova edição 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 6a série/7o ano**. Volumes 1 e 2. Nova edição 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 7a série/8o ano**. Volumes 1 e 2. Nova edição 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno. HISTÓRIA: Ensino Fundamental – anos finais 8ª série/9º ano.** Volumes 1 e 2. Nova edição 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do aluno. História: ensino médio – 1º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do aluno. História: ensino médio – 2º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do aluno. História: ensino médio – 3º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino fundamental – anos finais. 5ª série/6º ano.** Volumes: 1 e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino fundamental – anos finais. 6ª série/7º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino fundamental – anos finais. 7ª série/8º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino fundamental – anos finais. 8ª série/9º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino médio – 1º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino médio – 2º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor. História: ensino médio – 3º ano.** Volumes 1e 2. Nova edição: 2014-2017.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história - I grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992.
SILVA, Ilse G. *Democracia e participação na “reforma” do Estado.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A política **social no período FHC e o sistema de proteção social**. Revista Tempo Social – USP. 2003.

_____. M. “**Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional**”. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, n. 6, vol.6, fev./1988. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas, In: Revista da USP, mar./1993.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados**. Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 93-109.

SCALDAFERRI, Célia Mallard. **Concepções de Tempo e Ensino de História**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 14, p. 53 -70 ago. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. CAINELLI, M. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. 352 p.

_____. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação Histórica**. História Revista (UFG. Impresso) , v. 17, p. 91-104, 2012.

_____. e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da Consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad.Cedes, Campinas, vol.25, n.67, p.297-308,set/dez.2005.

TAVARES, M.C. e MELIN, L.E. **Pós-escrito 1997: a reafirmação da hegemonia norte-americana**, in *Poder e Dinheiro. Uma Economia Política da Globalização*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria – ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

_____. **Formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol. 1.

VALLES, Giselda Maria. 2012. **O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

VIANNA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. RAP. Revista de Administração Pública. v.30, n.2, p.5-43, mar.abr.1996 (PP. 5 -13).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.