

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

**AURIMAR DE FREITAS FIGUEIREDO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE OU INSTRUMENTO PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

**FRANCA  
2015**

**AURIMAR DE FREITAS FIGUEIREDO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE OU INSTRUMENTO PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

**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 Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida**

**FRANCA  
2015**

Figueiredo, Aurimar de Freitas.

O ensino de história como possibilidade ou instrumento para a construção de uma educação transformadora / Aurimar de Freitas Figueiredo. – Franca : [s.n.], 2015.

121 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1. História - Estudo e ensino. 2. Ensino- Barretos (SP) – Currículos. 3. Escolas públicas. I. Título.

CDD – 372.89

**AURIMAR DE FREITAS FIGUEIREDO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE OU INSTRUMENTO PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social – Trabalho e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida**

**1ª Examinadora:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Maria José de Oliveira Lima – FCHS/UNESP Franca**

**2ª Examinadora:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Rutinéia Cristina Martins Silva – FFCL Ituverava**

**Franca, 29 de outubro de 2015.**

*“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo. “ (Clarice Lispector)*

## AGRADECIMENTOS

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo para as crianças estar a toda hora explicando. (SAINT-EXUPÉRY, 1988. p.10).

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus avós – Dona Margarida de Freitas Figueiredo e o Senhor Oswaldo Inocêncio Figueiredo, sempre me incentivaram a estudar, foram eles – apesar de semianalfabetos – que ajudaram na minha alfabetização, sempre me incentivando a ler, não deixando faltar cadernos, lousas de brinquedo, livros e muito carinho.

Eles nunca deixaram que me faltassem livros e estimularam o meu interesse pela Leitura, pela História e pelas Artes, e desde muito cedo sempre gostei muito de ler – aos 8 anos, a leitura mais marcante foi a do livro “O meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos, e, finalmente, “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, leitura que sempre contribuiu para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

A leitura do livro “O meu pé de laranja lima” me aguçou a curiosidade e o personagem principal – o menino Zezé, tornou-se meu grande herói – durante a infância sempre me pegava pensando num trecho do livro, que como esse abaixo – que é um diálogo de Zezé com seu Tio Edmundo – me fazia ficar imaginando a situação do livro – as coisas que o Zezé queria, eu também queria – como crescer, por exemplo:

Você vai longe, Peralta. Não é à toa que você se chama José. Você será o Sol e as estrelas irão brilhar ao seu redor.  
Fiquei olhando sem entender e pensando que era mesmo trongola.  
- Isso você não entende. É a história de José do Egito. Quando você crescer mais, eu conto essa história.  
Eu era doído por histórias. Quando mais difíceis, mais eu gostava.  
Alisei meu cavalinho bastante tempo e depois levantei a vista pro Tio Edmundo e perguntei:  
- A semana que vem, o senhor acha que eu já cresci?”  
(VASCONCEL.OS, 1987).

Na Unesp/Franca, participei dos primeiros trabalhos do Núcleo de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (que na época da graduação ainda não existia oficialmente, mas já dava seus primeiros passos) do Campus ao lado da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djanira Soares de Oliveira e Almeida e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Maria David, por isso, participei de Congressos, Seminários, Colóquios de nível regional, nacional e internacional como

ouvinte, apresentei comunicações e foram publicados vários trabalhos desenvolvidos a partir dos estudos no Núcleo.

Sempre quis retomar a minha vida acadêmica na Unesp/Franca, por isso agradeço imensamente a Profª Djanira Soares de Oliveira e Almeida pelo fato de ela ter despertado em mim o gosto pela Educação desde os tempos de graduação, por ter me orientado nesses últimos anos e pelo carinho maternal com que sempre me tratou.

Desde que me formei, leciono História para os Ensinos Fundamental, Médio e Superior das redes particular e pública de ensino, por isso agradeço a todos os colegas e alunos pelas experiências que me fazem ser o profissional que sou.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp/Franca pela oportunidade, pois nós educadores temos muito a aprender com os profissionais e pesquisadores do Serviço Social, por isso escolhi esse Programa.

Aos professores Célia Maria David, Josiani Julião, Ana Cristina Nassif Soares, Reinaldo Pontes quero manifestar também o meu agradecimento e carinho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, especialmente ao Mauro Lúcio Ferreira, muito obrigado pelo carinho e atenção.

A todos os colegas do *Grupo de Pesquisa – Educação: Linguagens*, coordenado pela Profª Drª Djanira Soares de Oliveira e Almeida, também deixo meu muito obrigado, especialmente a Angelita Márcia Carreira Gandolfi Lança.

E por fim, à minha filha – Maria Luiza Arita Rosa de Freitas Figueiredo, a quem dedico todo o meu trabalho, muito obrigado por fazer parte da minha caminhada.

*“É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido.”*

*Paulo Freire*



FIGUEIREDO, Aurimar de Freitas. **O ensino de história como possibilidade ou instrumento para a construção de uma educação transformadora.** 2015. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho consiste numa pesquisa educacional qualitativa, onde serão traçados os perfis dos alunos, professores e escolas da rede estadual de ensino do município de Barretos-SP, focando principalmente na detecção das experiências bem e malsucedidas, suas razões e consequências a partir da implantação do currículo de História da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) (2008 a 2014), bem como das práticas de avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da rede. Também pretende-se analisar o ensino de História em Barretos à luz dos estudos realizados, dos resultados das avaliações externas e seus indicadores do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) constantes nos relatórios da Secretaria (2008 a 2014), bem como fazer análise dos mesmos a partir da implantação do Currículo de História. O Ensino Médio atualmente conquistou seu espaço, e, com a promulgação da Lei n. 12.796/2013 que modificou a Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse nível de ensino tornou-se obrigatório. Além de repensar formas de estar motivando os profissionais que atuam na área, através da formação continuada e também, com aumento de remunerações de acordo seu desempenho e interesse. Motivar os professores é uma forma de melhorar a qualidade da educação, pois eles têm que ser incentivados para que a área não venha a ficar cada vez mais escassa de profissionais para atuar, visando que a qualidade da educação depende do trabalho de bons profissionais. Dentro desse contexto, na busca de melhorias para educação temos como exemplo o estado de São Paulo, que através da Secretaria da Educação, implantou a Proposta Curricular, com a finalidade de universalizar o ensino e torná-lo acessível a todos e também tornou essa Proposta como forma de um currículo para ser aplicado em todas as escolas estaduais no Estado de São Paulo, porém percebe-se que os resultados não foram satisfatórios.

**Palavras-chave:** ensino básico. currículo de história. ensino de história. escola pública.

FIGUEIREDO, Aurimar de Freitas. **O ensino de história como possibilidade ou instrumento para a construção de uma educação transformadora.** 2015. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

### **ABSTRACT**

This study is a qualitative educational research, which will be drawn profiles of students, teachers and schools in the state schools of the city of Barretos, SP, focusing primarily on the detection of experiences successful and unsuccessful, its reasons and consequences from the implementation of the history curriculum Secretariat of State of Education of São Paulo (SEEP) (2008 to 2014), as well as learning assessment practices carried out by the school teachers. It also aims to analyze the teaching of history in Barretos in the light of the studies, the results of external assessments and indicators School Performance Evaluation System of the State of São Paulo (SARESP) and Development Index of the State of Education of São Paulo (IDESP) contained in the Secretariat reports (2008 to 2014) as well as make their analysis from the implementation of Curriculum for History. The high school currently has conquered its space, and with the enactment of Law 12,796 / 2013 which amended the Law 9394 / 1996- Law of Directives and Bases of Education, this level of education became mandatory. In addition to rethink ways of being motivated professionals working in the field through continuing education and also, an increase of fees in accordance performance and interest. Motivating teachers is a way to improve the quality of education because they have to be encouraged so that the area will not become increasingly scarce professionals to work in order that the quality of education depends on good staff work. In this context, the search for improvements to education have the example of the state of São Paulo, through the Department of Education implemented the Curriculum Proposal, in order to universalize education and make it accessible to everyone and also made this proposal as a form of a curriculum to be applied in all state schools in São Paulo, but it is noticeable that the results were not satisfactory.

**Keywords:** basic education. curriculum history. teaching history. public school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 – Capa do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias.....</b>	<b>69</b>
<b>FIGURA 2 - Fachada da E.E. Cel. Silvestre de Lima .....</b>	<b>71</b>
<b>FIGURA 3 - Fachada da E.E. Cel. Almeida Pinto.....</b>	<b>73</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – Professores coordenadores do núcleo pedagógico da diretoria regional de ensino de Barretos.....</b>	<b>94</b>
<b>QUADRO 2 - Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas bem-sucedidas nas escolas conhecidas .....</b>	<b>95</b>
<b>QUADRO 3 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas malsucedidas nas escolas conhecidas.....</b>	<b>96</b>
<b>QUADRO 4 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto às suas opiniões pessoais acerca do Currículo de História.....</b>	<b>97</b>
<b>QUADRO 5 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto aos principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade .....</b>	<b>98</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2006.....</b>	<b>48</b>
<b>TABELA 2 - IDESP – 3ª série do ensino médio - E.E. Cel. Silvestre de Lima – 2008 a 2014 .....</b>	<b>74</b>
<b>TABELA 3 - Médias dos participantes do SARESP – 2009 .....</b>	<b>71</b>
<b>TABELA 4 - Médias dos participantes do SARESP – 2011 .....</b>	<b>75</b>
<b>TABELA 5 - Médias dos participantes do SARESP – 2013 .....</b>	<b>75</b>
<b>TABELA 6 - IDESP – 3ª série do ensino médio - E.E. Cel. Almeida Pinto – 2008 à 2014.....</b>	<b>76</b>
<b>TABELA 7- Médias dos participantes do SARESP – 2009 .....</b>	<b>76</b>
<b>TABELA 8 - Médias dos participantes do SARESP – 2011 .....</b>	<b>76</b>
<b>TABELA 9 - Médias dos participantes do SARESP – 2013 .....</b>	<b>77</b>
<b>TABELA 10 - Olhar dos alunos quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos .....</b>	<b>82</b>
<b>TABELA 11 - Olhar dos alunos quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo .....</b>	<b>82</b>
<b>TABELA 12 - Olhar dos alunos quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas .....</b>	<b>82</b>
<b>TABELA 13 - Olhar dos alunos quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos .....</b>	<b>83</b>
<b>TABELA 14 - Olhar dos alunos quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos .....</b>	<b>83</b>

<b>TABELA 15 - Olhar dos alunos - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo .....</b>	<b>83</b>
<b>TABELA 16 - Olhar dos professores de História quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos .....</b>	<b>83</b>
<b>TABELA 17 - Olhar dos professores de História quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemple os objetivos propostos pelo Currículo .....</b>	<b>86</b>
<b>TABELA 18 - Olhar dos professores de História quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas .....</b>	<b>86</b>
<b>TABELA 19 - Olhar dos professores de História quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos .....</b>	<b>87</b>
<b>TABELA 20 - Olhar dos professores de História quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos .....</b>	<b>87</b>
<b>TABELA 21 - Olhar dos professores de História - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo .....</b>	<b>87</b>
<b>TABELA 22 - Olhar dos professores de História quanto ao fato do Currículo de História contribuir para a suas práticas profissionais, para a promoção de aprendizagens significativas, e conseqüentemente para a melhora na qualidade de vida dos alunos.....</b>	<b>88</b>
<b>TABELA 23 - Olhar dos gestores quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos .....</b>	<b>89</b>
<b>TABELA 24 - Olhar dos gestores quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo .....</b>	<b>90</b>

<b>TABELA 25 - Olhar dos gestores quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas .....</b>	<b>90</b>
<b>TABELA 26 - Olhar dos gestores quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos .....</b>	<b>91</b>
<b>TABELA 27 - Olhar dos gestores quanto à existência de projetos que ajudem tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos .....</b>	<b>91</b>
<b>TABELA 28 - Olhar dos gestores - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo .....</b>	<b>92</b>
<b>TABELA 29 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos.....</b>	<b>99</b>
<b>TABELA 30 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemple os objetivos propostos pelo Currículo .....</b>	<b>99</b>
<b>TABELA 31 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas .....</b>	<b>99</b>
<b>TABELA 32 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos .....</b>	<b>100</b>
<b>TABELA 33 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos .....</b>	<b>100</b>
<b>TABELA 34 - Olhar dos sujeitos pesquisados - se os mesmos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo .....</b>	<b>100</b>

## LISTA DE SIGLAS

CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEF	Programa Escola da Família
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UDN	União Democrática Nacional
EU	Unidade Escola



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>23</b>
1.1 A história do ensino médio no Brasil .....	23
1.2 Análise crítica da questão do ingresso na Universidade .....	43
1.3 História do currículo de história e a proposta da SEESP para o ensino de História na rede estadual .....	50
<b>CAPÍTULO 2 O UNIVERSO DA PESQUISA – CONTEXTUALIZAÇÃO E MÉTODO</b>	<b>65</b>
2.1 Análise do currículo de História da SEESP e seus objetivos.....	68
2.2 O perfil das escolas pesquisadas.....	69
2.2.1 A E.E. Cel. Silvestre de Lima .....	69
2.2.2 A E.E. Cel. Almeida Pinto.....	71
2.3 As unidades escolares pesquisadas no SARESP e os resultados do IDESP (2008-2014) .....	73
<b>CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS: OLHARES SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARRETOS-SP .....</b>	<b>78</b>
3.1 O olhar dos alunos.....	80
3.2 O olhar dos professores.....	83
3.3 O olhar dos gestores.....	88
3.4 Perspectivas .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO</b>	
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO – PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho consiste numa pesquisa sócio educacional qualitativa, onde serão traçados os perfis dos alunos, professores e escolas da rede estadual de ensino do município de Barretos-SP, focando principalmente na detecção das experiências bem e malsucedidas, suas razões e consequências a partir da implantação do currículo de História da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), bem como das práticas de avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da rede.

A pesquisa ora apresentada pretende, além disso, analisar o ensino de História em Barretos, à luz dos estudos realizados, dos resultados das avaliações externas e seus indicadores do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), constantes nos relatórios da Secretaria no período de (2008 à 2014), bem como fazer análise dos mesmos a partir das pesquisas e teorias pedagógicas tradicionais e mais recentes, segundo as quais também analisaremos amostras de avaliações e práticas realizadas por professores da rede a partir da implantação do Currículo de História da SEESP.

Outros documentos ainda serão analisados no decorrer da pesquisa, tais como a legislação, resoluções, portarias, pareceres, projetos pedagógicos, planos de curso, planejamentos e projetos didático-pedagógicos, além de cadernos, portfólios etc.

Como procedimento metodológico serão aplicados questionários com alunos, professores e gestores que também deverão ser observados no decorrer da pesquisa, visando traçar o perfil desses sujeitos, suas práticas e visão sobre o ensino de História a partir da implantação do Currículo de História da SEESP. Pretendemos aplicar questionários e observar 40 sujeitos, sendo 20 alunos concluintes do Ensino Médio, seis professores de História que tenham participado ou atuado na rede desde a época da implantação da (antiga) Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008 e com os gestores das unidades escolares pesquisadas e da Diretoria de Ensino Regional de Barretos. Pretende-se que sejam duas – a E.E. Cel. Silvestre de Lima (escola de periferia, que atende a um público supostamente mais carente) e a E.E. Cel. Almeida Pinto

(escola localizada na região central da cidade, que atende a um público de classe média).

O levantamento de dados, diagnósticos dos problemas e as possíveis intervenções deverão contar com o apoio de Diretores, Professores Coordenadores, Professores de História e alunos do Ensino Médio das escolas em questão. Será realizada uma pesquisa qualitativa por amostragem, que será definida a partir das orientações para o desenvolvimento do presente projeto, na qual tentaremos estabelecer o perfil das escolas, dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e suas práticas (de ensino e de avaliação) bem-sucedidas a partir da implantação do currículo oficial de História da SEESP.

Assim a pesquisa se desenrolará, com agentes que trabalharão na perspectiva colaborativa (qualitativa). Defendemos a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante.

Dessa forma, buscar-se-á as situações ideológicas de opressão que é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas condições vão além dessa crítica, e tentar-se-á oferecer condições para transformar tal situação, pois, caso não se reconheça esse potencial transformador, a pesquisa colaborativa perderia seu caráter transformador e emancipatório.

Segundo Ibiapina (2008, p. 9):

[...] a pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; é realizado levando em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido preferencialmente, de forma colaborativa [...].

O potencial da investigação colaborativa em dar conta da compreensão do microssocial sem perder de vista o macrossocial dá mais poder aos indivíduos para que eles analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações sociais e no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário que o grupo interessado nesse tipo de trabalho construa aprendizado significativo sobre o que é colaborar, por isso buscaremos nas respostas dos sujeitos as informações que buscamos para as indagações que foram formuladas no Projeto de Pesquisa.

Ainda segundo Ibiapina (2008, p. 29).

[...] o delineamento de uma pesquisa colaborativa prevê a concretização de um processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática, de forma que essa se converta em práxis, na qual a teoria e a prática se ampliam, complementam-se e transformam-se.

É importante ressaltar que a autora define a pesquisa colaborativa no âmbito da educação como:

[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa [...]. (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Dessa forma, não se faz necessário que pesquisadores e professores atuem de maneiras iguais e em todas as tarefas, para que a pesquisa colaborativa obtenha sucesso, é importante que sobre a base do projeto comum cada um dos participantes preste sua colaboração específica de maneira interativa, igualitária, de tal forma que todos possam negociar as responsabilidades e todos os partícipes tenham voz e vez em todos os momentos da pesquisa, confrontando perspectivas e interpretações. Assim, pesquisadores atuam como mediadores e podem atingir os objetivos da pesquisa, enquanto professores podem resolver questões atinentes à melhoria da prática docente.

Por isso, vamos trabalhar com questionários e fichas de observação, com uma amostragem de vinte alunos concluintes do Ensino Médio, seis professores de História e 14 gestores de duas unidades escolares em Barretos-SP, esses últimos devem ter trabalhado na rede desde a implantação do Currículo em 2008.

Para Macedo (2010, p. 38-39):

[...] o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto. Acredita-se, dessa forma, que a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias, que não cabem em um só conceito. É interessante frisar que o olhar qualitativo não estranha as sutilezas paradoxais da cotidianidade.

E continua,

Assim sendo haverá, portanto, incessantemente, a necessidade de interpretação, decorrente do fato de que o fenômeno e o discurso a seu respeito serem de ordem do símbolo. Havendo vários sentidos possíveis – realidades múltiplas –, a interpretação torna-se indispensável.

Consequentes são as argumentações de Merleau-Ponty, por exemplo, quando nos sugere que todo conhecimento que se possa ter do mundo, mesmo o próprio conhecimento científico, é construído a partir de meu próprio ponto de vista, ou a partir de alguma experiência de mundo sem o que os símbolos da ciência seriam sem significados. (IBIAPINA, 2010, p.41).

O presente trabalho pretende tratar a metodologia do ensino de História numa ótica gramsciana, em seu pensamento podemos perceber uma inquietação quanto à maneira de aplicar o socialismo na prática, mais do que isso, ele é um pensador que demonstra sua vontade de mudar o mundo, torná-lo mais justo, por isso, Gramsci cria um conjunto de conceitos que nos ajuda a pensar o mundo em que vivemos; e apesar de ter vivido no início do século XX, seu pensamento é atual para todos aqueles que querem construir um mundo mais justo e igualitário através da política.

Na décima primeira tese sobre Feuerbach em sua “A ideologia alemã”, Marx e Engels escreveram: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1996. p.14), e essa tese marca toda a obra e a vida de Antônio Gramsci. Tendo em vista esse fato, o profissional da educação, seja ele professor, gestor ou funcionário de escola, podem ser analisados como agentes de transformação sociocultural, sobretudo o professor.

Para Gramsci, o Estado é o conjunto de órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção das classes dominantes são exercidas sobre as classes subalternas da sociedade. A hegemonia e a coerção são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de dominar (sociedade política e coerção) e função hegemônica (unificação ideológica e cultural).

A classe hegemônica é aquela que consegue persuadir as demais a aceitar seus valores morais, políticos e culturais, portanto, ela se articula com a cultura e para mudá-la há a necessidade de se elaborar a crítica do que já existe e uma nova concepção de mundo, sendo assim, os intelectuais são figuras primordiais na organização da hegemonia existente e na construção de uma nova hegemonia.

No centro da luta pela hegemonia está a escola, que para Gramsci é um aparelho de Estado, portanto serve tanto para a manutenção da dominação, quanto para a transformação revolucionária.

A Escola é considerada um aparelho de Estado para Gramsci, e um agente muito eficaz tanto para que seja mantida a dominação, quanto para que haja

transformação, e é o professor que faz com que a Escola seja um agente tão poderoso.

O professor é um dos principais sujeitos no processo educativo, age na vida e na consciência das pessoas, e pode se portar como mero reproduzidor da ideologia dominante, ou como um agente de transformação.

Para Luna Galano Mochcovith, o professor deve ser um intelectual orgânico em sua acepção gramsciana, e para que seja agente de transformação cultural, deve ajudar o aluno a deixar de pensar como no senso comum e pensar livremente, e, ainda:

[...] para passar da consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea é preciso criticar a concepção de mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos e chegando à filosofia da práxis ou marxismo, no caso do proletariado. (MOCHCOVITH, 1992, p.24).

Os professores de História serão perguntados acerca da eficácia do ensino e dos objetivos desse componente curricular para os alunos do ensino médio, sobre as condições dadas pela escola pública para que se alcancem os objetivos da disciplina, bem como sobre o interesse ou motivos do desinteresse dos alunos pela disciplina.

Segundo o Currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias da SEESP:

Um Currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso o Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

No decorrer da apresentação do Currículo fala-se em ajudar o educando a construir sua identidade, usar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para o trabalho pedagógico, em construção de uma proposta pedagógica democrática e de uma escola universalizada e inclusiva.

O Currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias da SEESP atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o documento diz o seguinte:

Segundo os PCNs, 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, 2010, p. 31).

Em se tratando da formação de cidadãos, o documento ainda ressalta que:

Caberia, 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 cotidiana. (2010, p. 31).

Ainda segundo o Currículo da SEESP, ao tratar da metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos de História:

A disciplina de História, então, deve funcionar como um instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações sociais imediatas, por meio do estudo de 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 desse programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionará assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca do conhecimento. (SÃO PAULO, 2010, p. 36).

O presente trabalho pretende a partir da análise documental, bibliográfica e dos questionários, verificar se esses objetivos e princípios estabelecidos pelo Currículo da SEESP estão surtindo os efeitos esperados, qual a visão das pessoas que trabalham e que são trabalhadas a partir do que se estabeleceu nesse documento, o que tem sido feito por eles nesse sentido e quais são as perspectivas para o futuro.

Considerando que os métodos pedagógicos, as condições de trabalho, a indisciplina, o desinteresse, a ausência da participação da família e a má formação dos professores contribuem para a subordinação intelectual em relação às classes dominantes, buscaremos dar tais respostas.

É importante, ainda, ressaltar, que saindo malformados e mal informados da escola, os alunos ficam à margem dos verdadeiros acontecimentos, portanto caem no senso comum e ficam à margem do sistema, isso acontece principalmente nas escolas de periferia, por esta razão buscar-se-á nas experiências vividas nas unidades escolares estudadas as respostas e possíveis soluções para os problemas vividos no cotidiano dos professores de História e seus alunos.

O trabalho se dividirá em três capítulos e neles buscaremos as respostas para todas essas indagações.

No primeiro capítulo intitulado “O Currículo de História da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo”, tratará a História do Ensino Médio no Brasil, da questão do ingresso na universidade, e finalmente da História do Currículo de História e a Proposta da SEESP para o Ensino de História na rede.

O segundo capítulo – “O Universo da Pesquisa – contextualização e método”, analisará o Currículo de História da SEESP à luz da produção científica a respeito do tema, sua implantação nas escolas da rede em Barretos entre 2008 e 2014, período no qual os alunos da 3ª série do Ensino Médio, concluintes de 2014, estudaram desde o início com a Proposta oficial, e por fim o perfil das unidades escolares pesquisadas e seus desempenhos no SARESP e IDESP no período em questão.

No terceiro capítulo analisaremos os dados colhidos, os olhares sobre o Currículo de História em Barretos-SP, buscando traçar os olhares dos alunos, o olhar dos professores e o olhar dos gestores sobre a implantação do Currículo de História e sua eficácia na realidade, bem como as perspectivas para o futuro, buscando assim responder às indagações propostas no Projeto de Pesquisa.



## **CAPÍTULO 1 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

[...] a escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca é dada pelo fato de cada grupo social ter um tipo de escola própria, destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2010, p. 49).

O estudo a ser desenvolvido inicialmente tem o intuito de esclarecer a caminhada do aluno desde a escolaridade básica, até o seu ingresso ao ensino superior, quando busca esclarecer como o ensino básico os qualifica e capacita para exercer sua vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas universidades, apresentando dados oficiais e das pesquisas acerca do tema.

Neste capítulo, tratar-se-á da História do Ensino Médio no Brasil, da questão do ingresso na universidade, e finalmente da História do Currículo de História e a Proposta da SEESP para o Ensino de História na rede.

### **1.1 A história do ensino médio no Brasil**

Nesta parte do trabalho será estudada a “História do Ensino Médio Brasileiro no século XX”, por abordagem do ensino médio como uma etapa com caráter conclusivo da educação básica que prepara o jovem para ingressar-se no ensino superior.

Uma breve exposição da história da educação no Brasil até os tempos atuais, permite constatar que em toda a história da educação uma das grandes conquistas do setor foi a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei foi constituída a partir de um conjunto de leis do setor educacional, e foi elaborada para regulamentar e organizar a educação brasileira em um aspecto geral. Ao considerar a LDB como uma importante Lei, que vigora até nos dias de hoje, será abordado o ensino médio a partir das legislações brasileiras acerca do tema até a atualidade, em seus problemas e desafios.

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica, nele os alunos passam os três últimos anos antes de concluir sua escolaridade no nível. Essa etapa como fase final para a conclusão da escolaridade básica dá suporte para ingresso ao

ensino superior. E por sua vez, acaba sendo uma fase intermediária entre a educação básica e o ensino superior.

Suas finalidades, como etapa conclusiva da escolaridade básica, sempre foram voltadas ao preparo do aluno para o mercado de trabalho, e também para o ingresso em universidades para aqueles que desejarem continuar estudando e ter uma formação acadêmica.

Atualmente, além dessas duas finalidades existentes, vem-se atribuindo uma nova finalidade, para essa etapa de ensino que vai além de preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior, que é “[...] a idéia de uma formação geral que prepare para a vida e para a cidadania”, buscando investir na formação de ‘cidadãos cultos e conscientes’.” (CASTRO, 2008, p. 6).

Independentemente do caminho que escolherem, seja trabalho ou graduação, na legislação vigente, é atribuída ao ensino médio a função de preparar para a cidadania, a partir da LDB n. 9.394/96 em seu artigo 2º, esse nível de ensino

[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nesta fase da escolarização, são aprofundados os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, buscando articular o conteúdo com a preparação básica para o trabalho e a cidadania, propiciar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O ensino médio atualmente conquistou seu espaço e, com a promulgação da Lei n. 12.796/2013 que modificou a Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse nível de ensino tornou-se obrigatório:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
a) pré-escola;  
b) ensino fundamental;  
c) ensino médio. (BRASIL, 2013a).

Ainda que por muitos anos tenha sido uma etapa dos estudos sem objetivo definido, considerada uma fase intermediária, sendo por décadas atrás substituído pelo ensino profissionalizante e até mesmo confundido com ele, assim como, afirma

Corti et al. (2007, p. 12) que: “[...] houve um período em que o Ensino Médio era totalmente voltado para a profissionalização dos jovens”, de acordo a autora, nas primeiras legislações “[...] esperava-se que os jovens se formassem no ensino médio prontos para exercerem uma profissão e, assim, não precisariam entrar nas universidades.” Sendo esse tipo de ensino oferecido à classe operária, para os filhos de operários e trabalhadores, como formação para o trabalho para que não necessitassem do ensino superior, à época privilégio da elite.

Atualmente a realidade é diferente, mesmo que o estudante se matricule em cursos técnicos, que possuem caráter profissionalizante de preparar o jovem para o trabalho, é indispensável e de extrema importância concluir o ensino médio. Com o passar do tempo, o ensino médio vem conquistando seu espaço, considerando o fato de que “[...] cada vez mais eles têm acesso ao ensino médio” (CORTI et al., 2007, p. 9), e as vagas vêm sendo ampliadas devido à necessidade de cidadãos escolarizados para o mercado de trabalho, o que faz os jovens buscarem concluir sua escolaridade básica, que se dá através da “Necessidade de buscar maior qualificação frente a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Isso porque quanto maior o grau de escolaridade, maiores as chances de conseguir um emprego e de progredir profissionalmente”. (CORTI et al., 2007 p.10).

Para isso é necessário, além do interesse do aluno em concluir o ensino médio, a disponibilidade de vagas e acesso para essa etapa, prevista na LDB n. 9.394/96 em seu art. 2º, a educação é:

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (BRASIL, 1996).

Nora Krawczyk (2011, p. 755), considera que “[...] desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa.”

Nessa perspectiva, foi aumentando o número de matrículas com o passar dos anos, desde a Constituição Federal de 1988, em vigor. A autora relata que tanto o Ensino Fundamental (que já era obrigatório desde a LDB n. 5692/1971), quanto o Médio passaram a ser obrigatórios, aumentando ainda mais a demanda de alunos para essas modalidades, que se viram obrigados a dar sequência nos estudos, visando ter melhores oportunidades profissionalmente, visto o ensino médio como uma hipótese para ingressar no ensino superior.

Foi durante o período de 1889 a 1930, assim como considera João Cardoso Palma Filho (2010, p. 71), que realmente, “[...] o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente, no que, hoje, chamaríamos de Ensino Médio e no Ensino Superior.” Através dessa obra podemos ter as contribuições dos autores a respeito da história da educação, em geral, e das várias reformas realizadas nesse período tido como Primeira República, onde foram empreendidas diversas mudanças à educação, sendo elas:

- A Reforma Benjamim Constant, tinha como finalidade, por sua vez priorizar no ensino até então oferecido a “[...] liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária.” (PALMA FILHO, 2010, p. 72).
- O Código Eptácio Pessoa, que considerava ensino secundário como um curso “[...] preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época” (PALMA FILHO, 2010, p. 72). Finalidade que atualmente ainda é atribuída ao ensino médio.
- A Reforma Carlos Maximiliano, considerada, na obra Cadernos de Formação como uma das “[...] reformas educacionais mais inteligentes”, tinha como preocupação em fazer algo que pudesse melhorar o ensino secundário, mas “[...] se preocupou apenas com a função de preparatório ao ensino superior” (PALMA FILHO, 2010, p. 74), ou seja, o que se esperava do ensino secundário na época era que eles servissem de base apenas para ingresso no ensino superior. Foi até considerada uma reforma inteligente, para que uma sociedade que não tinha estímulos e nem acesso total à educação como acontece nos dias de hoje pudesse frequentar o ensino superior, já que não teria base alguma para enfrentar os exames admissionais.
- A Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, foi realizada com a finalidade de “[...] fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante”, preparando-o tanto para o ensino superior quanto para o trabalho, que é um dos objetivos seguidos atualmente (PALMA FILHO, 2010, p. 76).

A partir disso, observando todo o histórico da educação brasileira até a atualidade, e através das contribuições de vários autores, como Maria Lúcia de Arruda Aranha (2003), podemos perceber que foi nesta época, a partir da Primeira

República, com as reformas realizadas que a educação demonstrou avanço, e também com mudança do regime que atuava no Brasil, deixando de ser monarquia e adotando o regime presidencialista, resultando em mudanças em diversos aspectos para o país, inclusive para a educação.

Em 1930, Getúlio Vargas passou a governar o país (1930 a 1945), um momento de muitas revoltas, seu governo era marcado pelo autoritarismo. Quando assume o primeiro mandato provisório do governo “[...] teve muitas iniciativas de imediato.” (PALMA FILHO, 2010, p. 86). Getúlio demonstrou ter interesse e desenvolveu iniciativas para a área da educação, assim criou o Ministério da Educação e da Saúde.

O período considerado como Segunda República, de 1930 a 1937, foi quando fatos na área da Educação surtiram grandes efeitos como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o “Ministério da Educação e da Saúde, as Reformas no Ensino Secundário e Superior, e a Constituição Federal em 1934” (PALMA FILHO, 2010, p. 86). Sendo assim, pode-se considerar que todos os acontecimentos de seu primeiro mandato, tido como provisório, desencadeou mudanças para diversos setores não somente para a educação, mas tendo como destaque para o setor educacional a criação do “Ministério da Educação”.

O período entre 1937 a 1945, conhecido como Terceira República, acarretou conflitos quando Vargas, governando de uma forma autoritária, “[...] implanta o que denominou de Estado Novo, na prática uma ditadura”, governando com a ajuda de militares, passando a ser um ditador governava o país através de “leis e decretos” (PALMA FILHO, 2010, p. 94). E a duras penas, o país viveu em um clima de guerra, um clima ditatorial, concentrando todo o poder nas mãos do autoritário Getúlio Vargas.

Mesmo assim, ainda criou o exame de admissão para aqueles alunos que concluíssem o atual ciclo I do Ensino Fundamental, na época denominado ensino primário, estes deveriam realizar o exame para ingressar no “ginásio” (atual ciclo II do Ensino Fundamental). Essa seria uma forma de selecionar os alunos para realizarem o ginásio, ou seja, o ensino seria oferecido a todos, porém nem todos poderiam ter acesso, pois para ter acesso deveriam realizar e serem aprovados no exame de admissão.

Barbosa (2010, p. 77-78), afirma que “[...] quando Vargas ainda estava no poder, o ministro da educação Gustavo Capanema empreendeu reformas parciais

no ensino.” Começou pelo ensino secundário, e em seguida foram realizadas reformas em outros campos da educação. Para o ensino secundário, o atual ensino médio, Vargas os divide os níveis, classificando-os como clássico e científico.

Em seguida, para o ensino profissionalizante, mais conhecido como ensino técnico, ganhou forças na época em que foram criados os cursos para atender à classe trabalhadora, buscando aperfeiçoar a prática do trabalho para membros da sociedade que não teriam condições de cursar uma graduação, já que esse privilégio era para as elites. Pode ser entendido como se “[...] o ginásio e colégio secundários” fossem destinados a atender às “elites condutoras”, e o “ensino técnico-profissionalizante.” (PALMA FILHO, 2010, p. 97).

Destinado a atender à classe trabalhadora, desde aquela época a elite era beneficiada em diversos aspectos, dentre eles no setor educacional também, onde teriam a oportunidade de estudar nas melhores instituições e depois ter acesso a uma universidade. Ao contrário do que ocorreu com a classe trabalhadora, que somente tinha acesso ao ensino profissionalizante, formando-se apenas para desempenhar-se melhor no trabalho e produzir mais.

Com o fim da ditadura do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição, que reforça a educação como um direito de todos, dando forças para a democracia e fazendo que houvesse um aumento dos movimentos sociais, nos quais os cidadãos começaram a se impor reivindicando melhorias no país. Segundo Maria Simara Torres Barbosa (2010, p. 86), a nova Constituição apresentava por sua vez, um “[...] caráter mais democrático e liberal que as anteriores, ampliavam a atuação das instituições e assegurava o direito de liberdade de pensamento.”

Em 1946 é reformulada a educação e tal reforma abre espaço para a criação de “[...] instituições próprias para atender os cursos profissionalizantes” (PALMA FILHO, 2010, p.102), sendo criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Após o governo Dutra, Getúlio volta ao poder, porém, antes de terminar seu mandato suicida-se. Em 1955, ano que foi realizada eleição, Juscelino Kubitschek chega à Presidência da República, tendo como seu vice João Goulart.

Em 1960, houve outra eleição para presidente e vice-presidente. Porém, nesta época Presidente e Vice-Presidente eram eleitos separadamente, com essa forma de escolher os candidatos, saíram como vitoriosos candidatos de dois partidos diferentes, sendo Jânio Quadros da União Democrática Nacional (UDN), eleito

presidente e João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), reeleito para o cargo de vice-presidente, tomando posse de seu cargo no ano seguinte.

Jânio Quadros, em seu mandato como presidente, começou a realizar mudanças, que não foram consideradas muito importantes, sendo autoritário em suas decisões, tentando demonstrar que mantinha o poder. Sendo assim, logo no ano seguinte, em 1961, ele renuncia a seu cargo, passando pouco tempo no poder.

Sua renúncia gerou muitos conflitos, inclusive para a posse de seu vice João Goulart, que quase foi impedido de assumir o cargo. Considerando que apesar desses conflitos, houve uma conquista para o país, pois no ano de 1961 estava sendo aprovada a primeira LDB – a Lei n. 4024/1961, que viria como forma de organizar o ensino.

Sendo assim, depois de muitos conflitos, pôde assumir o cargo de Presidente, com a condição de que grande parte de seus poderes fossem reduzidos, através da adoção do Parlamentarismo no Brasil. João Goulart assume o poder, mas mesmo com as condições impostas, não desiste de manter o Presidencialismo como forma de governo, e propôs um Plebiscito no qual o povo decidiria qual seria a forma de governo a ser seguida no Brasil, e o Presidencialismo venceu por ampla maioria, o que aumentou a crise política e gerou o Golpe Militar em 1964.

Em 1964, em decorrência do Golpe Militar, um conflito fez com que o presidente da época, João Goulart, finalizasse seu mandato. Esse conflito ficou conhecido como Revolução de 1964, “[...] consumado o golpe de estado, assume a presidência da república o Marechal Castelo Branco que teve posição de destaque.” (PALMA FILHO, 2010, p. 114).

Com o passar dos anos, diversos setores do país tiveram mudanças inclusive, a educação, dentre as mudanças ocorridas na educação em geral, a Lei Federal de 1971 – Lei n. 5.692/1971, fez com que ocorressem mudanças voltadas para o ensino médio onde se buscavam melhorias para essa modalidade.

Podem ser apontadas as seguintes mudanças impostas a partir da Lei Federal, que passou a vigorar em 1971:

Essa Lei amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; acopla ao ensino primário de quatro séries, o antigo curso ginásial, eliminando, dessa forma, o exame de admissão. O ensino médio, agora sob a denominação de ensino de 2º grau, passa a ser profissionalizante. (PALMA FILHO, 2010, p. 117).

Dessa forma, atribuir um caráter profissionalizante naquela época era uma forma de oferecer conhecimento para a sociedade, formando para o mundo do trabalho, fazendo com que fosse reduzido o número de estudantes para o ensino superior, essa seria uma etapa que era privilégio de poucos.

Porém, profissionalizar o ensino médio foi uma tentativa que não obteve sucesso, afirma Palma Filho (2010, p. 120), que foram atribuídos a princípio três motivos considerados pelo autor: o primeiro deles se dá pela “[...] resistência das camadas médias da população”, que não aceitaram os cursos de níveis técnicos lutando para que seus filhos tivessem acesso ao ensino superior, outro motivo por recusarem as escolas técnicas é devido à falta de “[...] recursos materiais e financeiros” para transformar as escolas regulares (antigos grupos escolares, ginásios, etc.) em escolas técnicas equipadas e ampliadas; e por fim pela “[...] falta de professores especializados” para ministrar nessa modalidade, deixando como resultado os “[...] estudantes prejudicados”.

Em 1988, foi promulgada uma nova constituição para o Brasil, essa nova Carta Magna trouxe mais mudanças para a educação. Uma das propostas da Constituição seria assegurar a educação como “[...] um direito de todos, dever do Estado e das famílias.” (BRASIL, 1988).

Em seguida da Constituição de 1988, alguns anos depois é promulgada uma nova LDB, que foi aprovada no ano de 1996, a Lei n. 9.394/1996, que fora apresentada alguns anos antes, num anteprojeto desenvolvido em 1988. Esse “anteprojeto” apresentado de certa forma buscou criar um “sistema nacional de educação”, tendo como finalidade segundo Palma Filho (2010, p. 125):

Articular as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação. No artigo 15 prevê que as linhas mestras da administração da educação serão definidas no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais aprovados de quatro em quatro anos pelos respectivos Conselhos de Educação. O artigo 16 estabelece que a educação fundamental abrangerá o período correspondente à faixa etária de zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento integral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Porém, apenas no ano de 1992 foi apresentado ao senado um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, sendo promulgado no período em que o Brasil tinha como Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Esse projeto permaneceu por algum tempo, sendo em seguida no decorrer dos anos



apresentados novos projetos, e somente em 1996, depois de ter apresentado diversas versões, foi aprovada em 1996 recebe o n. 9.394, e “[...] também ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em uma homenagem ao seu principal autor.” (PALMA FILHO, 2010, p. 130).

A nova LDB atribuiu ainda a obrigatoriedade de os municípios fazerem investimentos na educação nas etapas Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de atribuir um novo nome para as etapas de ensino, de “[...] 1º grau passa a denominar-se ensino fundamental e o ensino de 2º grau, ensino médio.” (PALMA FILHO, 2010, p. 122).

A LDB de 1996 é a principal Lei vigente que rege a Educação no país, na época em que foi implantada trouxe modificações para o ensino, incluindo a Educação Infantil nos níveis de ensino. Foi quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi criado exclusivamente para atender ao ensino fundamental, sendo essas umas das diversas mudanças ocorridas na área da educação com a implantação da LDB, que anos depois veio a se transformar no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ou seja, passando a atender todas as etapas da Educação Básica e não somente o Ensino Fundamental como ocorria anteriormente.

Após implantação da LDB, como uma Lei a ser seguida que organizou a educação e os sistemas de ensino, pode-se dizer que houve um avanço, começando pela obrigatoriedade de os jovens terem direito a matrícula e acesso à escola, em seguida tornando o ensino de responsabilidade dos municípios, governos estaduais e federal, tornando-se dever do Estado priorizá-la e oferecê-la gratuitamente aos estudantes.

Portanto, pode-se observar que após 1996 ocorreram diversas mudanças na Educação brasileira como nunca antes havia ocorrido, como por exemplo a inclusão de programas e projetos que incentivem os alunos a concluir sua escolaridade e até mesmo ingressar no ensino superior, como também houveram melhorias no ensino e das estruturas das escolas.

Com a proposta de oferecer aos estudantes um ensino de qualidade tem-se ampliado muito o número de vagas, e acesso a escolas, o que garante que todos tenham o direito de ter pelo menos a escolaridade básica, anteriormente privilégio das elites, passou a ser um direito de todos.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, é considerada uma lei muito importante do sistema educacional, pois é a lei geral que regulamenta e coordena a educação brasileira de um aspecto geral, e proporcionou um grande avanço para a educação brasileira ao definir a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes do nível Educação Básica, o que garante a sua obrigatoriedade e os investimentos nessas etapas de ensino.

Como atual Lei vigente no setor educacional a LDB, em seu art. 1º normatiza que a mesma “disciplina a educação escolar”, ou seja, ela organiza o trabalho que será realizado dentro das instituições de ensino, em qualquer nível da educação escolar. Com o objetivo de disciplinar o trabalho das instituições e oferecer um ensino de qualidade para a sociedade, a LDB pretende se fazer cumprir em todos os sistemas de ensino, na Educação Básica, no Ensino Superior e em todas as modalidades transversais (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Indígena e Quilombola etc). (BRASIL, 1996).

O Programa Ensino Médio Inovador considera o Ensino Médio como última etapa da escolarização básica:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96), ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo. (MEC, 2009, p. 4).

A LDB em seu artigo 21, dividiu a educação escolar em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior, sendo que a primeira abrange as três etapas iniciais, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL, 1996). Fica, assim, claro que somente se conclui a Educação Básica ao final desta última etapa.

A Educação Básica como primeiro nível da educação escolar, segundo a LDB em seu artigo 22, tem como finalidade:

Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

Todas as etapas que compreendem a Educação Básica são de caráter obrigatório a partir dos 4 anos. Por ser obrigatório, é dever do Estado oferecer educação de qualidade de forma universal para que todos tenham acesso

independente da idade, classe social, condição física ou mental, da etnia, do status que possui na sociedade. Deve ser acessível a todos, e gratuita.

Pode-se considerar que o Ensino Médio somente passou a ser uma etapa obrigatória da escolarização após a atual LDB, que o considerou como importante para a Educação Básica e ainda lhe atribui caráter de conclusivo para esta etapa. Sendo assim, o Programa Ensino Médio Inovador destaca que:

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhores delineadas nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. (MEC, 2009, p. 4).

Assim, destaca-se que o artigo 35 da LDB que regula as finalidades do ensino médio, definindo-as da seguinte maneira:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:  
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A partir do artigo 35 da LDB, pode-se notar que o ensino médio possui quatro finalidades, começando com o aprofundamento dos conteúdos aprendidos nos níveis anteriores, ou seja, no Ensino Fundamental e dar continuidade aos estudos, além disso, aprofundar-se nos novos conteúdos que serão ensinados. Em seguida apresenta-se como segunda finalidade a preparação básica para o trabalho, como já foi abordada anteriormente, a função do ensino médio de preparar o aluno para inseri-lo no mercado de trabalho, além de preparar os estudantes para o “exercício da cidadania”, deixando-os prontos a viver em sociedade. Como terceira finalidade do ensino médio tem-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, ou seja, buscar, além de desenvolver a consciência de cidadão que necessita participar ativamente da vida em sociedade, preparar o estudante para pensar criticamente e

para lutar pelos seus direitos. E por fim, temos como última finalidade que lhe é atribuída desenvolver no jovem a capacidade de relacionar teoria com a prática, ou seja, que possa visualizar o que aprendeu na teoria e consiga reproduzir corretamente em prática.

Além da LDB, como uma importante legislação temos outros importantes documentos vigentes que regulamentam e organizam a educação básica, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), sendo todos esses documentos importantes para os profissionais que atuam na educação, em todas as etapas da Educação Básica, inclusive para o Ensino Médio.

O PDE é um documento que perpassa todas as etapas da educação, sendo assim, pode-se observar que “[...] seus programas são organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2007, p.14), sendo que todos seus programas visam além de melhorias para a área da educação de uma maneira geral, também buscam a redução de desigualdades sociais quando se diz respeito às oportunidades de escolarização, e defende a educação básica como um direito de todos.

Em toda sua estrutura, o PDE compreende cerca de “[...] 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades” (SAVIANI, 2007, p. 1232). Porém, cabe citar alguns dos programas relacionados à educação básica que de certa forma beneficiou o ensino médio, como, por exemplo, o FUNDEB, substituto do antigo programa que beneficiava apenas o ensino fundamental, FUNDEF. Com o FUNDEB, todas as etapas de ensino da Educação Básica passaram a ser beneficiadas e a receber investimentos, sendo beneficiados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também passou a ter sua parcela de recursos a serem recebidos para serem investidos.

Além do FUNDEB, como um dos programas abordados pelo PDE temos exemplos de outros programas públicos que fomentam a Educação Básica com foco no incentivo para que os estudantes se matriculem e concluam o Ensino Médio, bem como Indicadores que visam avaliar a qualidade da Educação. Como exemplos tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que fora criado para

avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Os estudantes são sempre avaliados ao finalizar as etapas do Ensino Fundamental I e II, e ao final do Ensino Médio.

Houve ainda mais ações no sentido de melhorar a Educação Básica dentre elas, a intenção de implantar programas que viessem a atender o Ensino Médio, como o Programa “[...] Biblioteca na Escola, que pretende colocar nas bibliotecas das escolas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos” (SAVIANI, 2007, p. 1235). Com esse programa, além de melhorar o aprendizado dos alunos com os livros didáticos, através das obras literárias incentiva-se os estudantes à leitura.

Para a Educação Básica, há outro importante documento, as DCN's, que funcionam como normas obrigatórias para serem seguidas, pois organizam e orientam o trabalho realizado nas escolas da Educação Básica. Todas as etapas de ensino da Educação Básica começando da Educação Infantil até ao Ensino Médio apresentam suas diretrizes individualmente.

Por sua vez as Diretrizes trazem maiores informações a respeito do Ensino Médio, considerando-o da seguinte forma:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013b, p. 147).

Seguindo essa concepção, as diretrizes procuram trazer melhorias para essa área educacional visando que o Ensino Médio está “[...] longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2013b, p. 147). Com isso busca-se obter mais melhorias e através de “[...] propostas que tem sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento.” (BRASIL, 2013b, p. 147).

As Diretrizes regulamentam e organizam o ensino em formato de normas obrigatórias, porém ainda há outro problema: os alunos, bem como sua aprendizagem, o acesso e sua permanência na escola, porque com o passar dos tempos surgem novas necessidades, novos conhecimentos, novas tecnologias,

aceleração na produção de conhecimentos, alterações no mercado de trabalho, tornando-se, assim, indispensável um ensino de qualidade.

As Diretrizes também manifestam uma expectativa em relação a “[...] se constituir num documento orientador que possa oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio.” (BRASIL, 2013b, p.150).

Os PCN's é outro documento muito importante para a educação, porém não é obrigatório, ao contrário das Diretrizes Curriculares que são obrigatórias. Os PCN's são elaborados separadamente, cada um sobre uma área de ensino, uma disciplina. E têm a finalidade de nortear a elaboração dos currículos. Por sua vez, ele não delimita os conteúdos, mas faz propostas de conteúdos que poderão ser abordados nos currículos de acordo com a realidade local.

De uma maneira geral, os PCN's trazem consigo as referências nacionais e as metas estabelecidas para a educação em geral. Como um importante documento, podem ser utilizados pelas Secretarias de Educação, ao elaborarem seus currículos, seguindo para as instituições escolares que irão se basear nos PCN's para elaborar sua proposta de ensino, bem como também seu Projeto Político Pedagógico, contando com a participação de todos envolvidos direta ou indiretamente com a escola. Em seguida, todos esses recursos vão parar nas mãos dos professores que terão de basear-se nos PCN's, nos currículos, nas propostas das unidades escolares e nos projetos político pedagógicos para elaborar suas aulas.

Sendo assim, pode-se notar até aqui que para o Ensino Médio, foi a partir da LDB, PCN's, dos DCN's e do PDE que a educação demonstrou ter legislações e documentos que lhe atribuíram a devida importância que possui atualmente. O Ensino Médio como pode ser visto ao desenvolver todas essas suas finalidades, tem como foco o jovem que pretende concluir essa etapa do ensino, concluir sua escolaridade básica, e acima de tudo formar o aluno de uma maneira geral, preparando para exercer sua cidadania, preparando-o para a vida em sociedade, não deixando de lado dois aspectos importantes que vêm após o Ensino Médio: o ensino superior e o mercado de trabalho.

Por fim, apresentam-se as Políticas públicas para o ingresso nas universidades que permitem o acesso ao ensino superior, além de analisar essas políticas no contexto de consolidação do projeto Neoliberal nas últimas décadas. Em busca da democratização do Ensino Superior e buscando universalizar o acesso a todos, existem diversas políticas e programas que até mesmo oferecem bolsas de

estudo, facilitam em questões financeiras, ou oferecem estágios para que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Criados diversos programas para o ingresso de jovens e adolescentes nas universidades, entre eles os mais conhecidos são: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Fundo para o Financiamento Estudantil (FIES), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), porém ainda há outras políticas públicas como o Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE) e o Programa Escola da Família (PEF), todos também têm como finalidade facilitar o acesso e a permanência dos alunos nos cursos do ensino superior.

O Brasil atualmente vem cada vez mais buscando ampliar a oferta do ensino superior. E de acordo com Pereira e Silva (2010, p. 10), “[...] o perfil social da população brasileira produz um cenário de forte elitização”, ou seja, “[...] caracterizando o ensino superior como local privilegiado para as elites econômicas do país.” Pode-se notar que em muitas das instituições os cursos que exigem maior custo financeiro, e que exigem mais tempo até sua formação sendo necessário permanecer em tempo integral na universidade, são frequentados apenas por membros da elite. Porém, essa realidade vem mudando com as políticas públicas desenvolvidas pelos governos para favorecer a todos como uma forma de igualdade de oportunidades.

As políticas públicas têm como finalidade promover, para os membros pertencentes às diversas classes sociais, de forma igualitária, oportunidades e direitos, de forma acessível a todos. De acordo com Pereira e Silva (2010, p. 13), atualmente uma das “[...] principais características das políticas públicas é o seu caráter redistributivo”, ou seja, seu caráter de promover as mesmas oportunidades a todos os membros da sociedade de forma igualitária, considerando ainda que “[...] as políticas públicas de acesso ao ensino superior surgiram como uma das possibilidades de superar a desigualdade social.”

Percebe-se que um jovem que concluiu o ensino médio ao ingressar nas universidades, quando não possui condições financeiras, pode fazê-lo através de programas e incentivos públicos que são formas de colaborar para a diminuição das desigualdades sociais.

Essas políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de metas, planos que os governos pretendem realizar, em benefício da população, assim como

considera Santin (2011, p. 2) que “[...] seria o governo em movimento”, com “[...] ações” que beneficiam o “bem coletivo”, ou seja, beneficiando uma maior parte da população, buscando de certa forma promover que todos tenham os mesmos direitos e oportunidades, como uma forma de diminuir a desigualdade social, que cerca a sociedade do mundo atual.

Na busca por políticas públicas que fomentem o ingresso no Ensino Superior por pessoas de diferentes classes sociais, que permitam aos jovens terem acesso a esse nível de ensino, mesmo que sem condições financeiras, encontrou-se diferentes maneiras que facilitem o seu ingresso e permanência nas Universidades, até mesmo bolsas de estudos, que além de permitirem a permanência dos estudantes na Educação Superior, ainda fomentam o desenvolvimento científico através da Pesquisa e a interação das Universidades com suas respectivas comunidades através da Extensão.

São exemplos de programas e iniciativas criadas pelo governo, e que vêm conquistando seu espaço e acima de tudo incluindo alunos egressos de escolas públicas em universidades públicas e privadas, sendo eles: o ENEM, PROUNI, SISU, FIES e o REUNI, que são as mais comuns e mais conhecidas, porém ainda temos outras políticas públicas como o FUNDAP e o Programa Escola da Família, todos têm como finalidade facilitar o acesso a cursos do ensino superior, para jovens e para todos os membros da sociedade, que atendam aos pré-requisitos estabelecidos por cada programa.

Para entendermos a Universidade como está configurada na atualidade, precisamos compreender o contexto econômico, político e social que a permeia. As mudanças políticas, econômicas, sociais, o processo de globalização e a revolução tecnológica provocaram significativas alterações no processo de formação profissional, ou seja, interferem diretamente no ensino superior.

Observadas todas essas políticas públicas para o ensino superior existentes previstas pelo Ministério da Educação (MEC) e em sites oficiais, poderemos ter uma maior dimensão e conhecimentos sobre as alternativas públicas adiante.

Essas iniciativas são de grande importância, pois beneficiam aos cidadãos, oferecendo-lhes a oportunidade de ter uma graduação e com isso, contribuem para que possam diminuir as desigualdades sociais.

O ENEM foi criado no ano de 1998, quando o país estava em poder do Presidente Fernando Henrique Cardoso e em prosseguimento no Governo de Lula.



Segundo Alves (2009, p. 10), inicialmente quando surgiu o exame, ele tinha como objetivo apenas avaliar o desempenho dos alunos que estariam concluindo o ensino médio, sendo que em seus primeiros anos, por ser de “caráter voluntário”, ou seja, sendo realizado apenas pelos estudantes que tivessem interesse em prestar a prova, teve pouca aceitação, já que não tinha obrigatoriedade, muitos estudantes acabaram não fazendo o exame.

Porém, com o passar dos anos e a partir do Governo de Lula, esse exame passou a ser visto com outros olhos, ganhando novas atribuições, deixando de ser apenas um exame que iria avaliar os alunos do Ensino Médio, mas, sim com a visão de um exame que permitiria ao estudante ingressar no ensino superior.

Assim, conquistando seu espaço e aumentando e muito o número de candidatos, já com o nome novo ENEM, passou de uma simples avaliação para um instrumento utilizado como critério de seleção de estudantes para concorrerem a bolsas de estudos no ensino superior. Em instituições de caráter privado o ENEM é utilizado através do PROUNI, criado no governo do ex-presidente Lula, em parceria com o MEC e sendo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Para as universidades públicas e federais foi criado o SISU, como forma de acesso complementar ou em substituição ao vestibular por algumas instituições.

O PROUNI é um programa do Governo Federal criado no ano 2004, que segundo o MEC, “[...] concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior.” (BRASIL, 2015a). O Programa é aberto para estudantes que concluíram o ensino médio, e que atendem aos pré-requisitos estabelecidos.

Pode-se notar que o programa tem como finalidade atender a parte menos favorecida financeiramente da sociedade, a classe de baixa renda. Priorizando alunos que além de terem obtido nota, devem ter valor de sua renda de acordo ao estabelecido, de um “salário mínimo e meio”, por integrante de sua família. Segundo informações obtidas em site oficial, o PROUNI é “[...] dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais.” (BRASIL, 2015a).

O programa também oferece bolsas a estudantes com deficiência, negros e indígenas, priorizando a entrada desses alunos de acordo com seu desempenho no

exame, e os requisitos estabelecidos, tendo cotas de bolsas para atender a esses candidatos.

Para as universidades públicas temos como política pública o SISU, segundo o MEC é um sistema “informatizado”, que é gerenciado pelo próprio MEC. Ele permite que através do ENEM, o jovem tenha a oportunidade de concorrer a uma vaga em universidades públicas. A partir de Santin (2011, p. 5), podemos ter uma dimensão sobre o programa:

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é o recurso eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao ENEM. A partir dos dados dos candidatos no ENEM e das informações prestadas por cada instituição participante, este sistema processaria os resultados com as notas devidas e a classificação por curso.

Os candidatos que podem concorrer a vagas em instituições públicas são os estudantes que realizaram a prova do ENEM e obtiveram a nota necessária para fazer sua inscrição no processo seletivo para o Programa. O SISU trabalha com cotas e prioriza alunos que cursaram o ensino médio na rede pública.

Outro programa criado pelo governo em relação ao ensino superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como uma política pública que tem como finalidade, segundo o MEC, “[...] ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior” (BRASIL, 2015b), ou seja, o programa ao longo dos anos pretende aumentar o número de alunos e de cursos de graduação oferecidos, além de ampliar os espaços físicos criando novas universidades de caráter público.

Com intenção de atingir seus objetivos, o Programa em parceria com as Universidades Federais elaborou planos, que segundo o site oficial do MEC em relação ao REUNI têm o objetivo de “[...] retomar o crescimento do ensino superior público”, através de aumento de espaço físico e de expansão acadêmica e pedagógica” (BRASIL, 2015b), oferecendo novos cursos, o número de instituições e as vagas disponíveis.

Portanto, disponibilizar o conhecimento e garantir seu acesso a todos, é uma forma democrática de favorecer aqueles que são desfavorecidos, não culturalmente, pois cada um tem uma bagagem cultural que vem adquirindo com o passar do tempo, mas sim os desprovidos do capital financeiro, posto que atualmente quanto mais capital financeiro mais recursos o estudante terá a seu favor.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é uma política pública que tem como finalidade financiar um curso de graduação a estudantes que fazem parte de instituições privadas, e que no momento em que estão cursando graduação não possuem condições de custear seus cursos. Criado pelo MEC, o programa permite que o aluno possa financiar seus estudos a longo prazo, para começar o pagamento depois que concluir seu curso de graduação.

Para pedir o financiamento de graduação, segundo o site oficial do FIES, “[...] podem solicitar o financiamento os estudantes de cursos presenciais de graduação não gratuitos, que no caso tenham interesse, se não apresentarem irregularidades, podem acionar o financiamento.” (BRASIL, 2015c). Porém, um dos critérios exigidos ao solicitar os financiamentos, os alunos devem ter realizado o ENEM em anos anteriores, sendo apenas isentos do critério de ter realizado o ENEM, ou ser “[...] professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, regularmente matriculados em cursos de licenciatura, ou pedagogia.” (BRASIL, 2015c).

Essa iniciativa do programa de financiamento, além de permitir que o jovem possa começar a pagar o financiamento após a conclusão de sua graduação, tem seu financiamento a uma pequena taxa de Juros, que segundo o site oficial do Programa atual segue “[...] a porcentagem de 3,4% por ano de juros”, sendo permitido financiar pelo menos no “mínimo 50% do valor, e 100% do custo total” (BRASIL, 2015c).

O Programa Escola da Família, criado no ano de 2003, pelo estado de São Paulo, sendo de sua total responsabilidade, ao ser implantado tinha como objetivo inicial, segundo Sene e Zaniolo (2009, p. 123), “[...] a redução da violência escolar”, intitulado o projeto inicialmente como “Espaço de Paz”, ou seja, implantar uma cultura de paz. Em todo seu funcionamento contribui para a diminuição da violência escolar através de promover a integração, interação e inclusão social, entre todos os envolvidos em sua realização. Segundo o Manual Operativo, o programa tem como foco a melhoria da comunidade, bem como melhorias para a “[...] qualidade de vida de todos os participantes” (SENE; ZANIOLO, 2013, p. 125).

Funcionando aos finais de semana, utiliza como local de execução escolas estaduais. Ao utilizar para seu funcionamento o prédio de escolas estaduais, Sene e Zaniolo (2009, p. 126) consideram que, “[...] reduz custos porque utiliza estruturas já

existentes na escola”, ou seja, utiliza o prédio da própria escola que é um espaço ocioso aos finais de semana, considerado de acordo com o Manual Operativo:

Espaços escolares, normalmente ociosos aos finais de semana passam a ser ocupados com atividades endereçadas à comunidade, favorecendo-lhes o direito de conquistar e fortalecer sua identidade como também alguns materiais disponíveis nas escolas. (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Com intuito de beneficiar todos os envolvidos no processo de sua realização, contando com alunos das escolas estaduais, e com a comunidade do bairro em que a escola se insere como seu público alvo, o programa conta ainda com estudantes universitários para monitores das oficinas e atividades oferecidas, e profissionais com ensino superior da área, para instruir os universitários que prestam serviços como monitores, e também serem responsáveis pela orientação das atividades.

O programa apresenta diversas finalidades, além de beneficiar aos alunos e a comunidade, ainda permite que estudantes universitários ao prestarem serviços, atuando como monitores, recebam bolsas de estudos em universidades privadas para atuarem e prestarem serviços à comunidade através de oficinas que são realizadas. Além disso, proporciona ao universitário o contato com profissionais da educação que passam suas experiências, contribuindo para que o universitário adquira conhecimento.

São oferecidas diversas atividades, baseadas em “4 eixos”, sendo eles: “esporte, cultura, saúde e trabalho” (SENE; ZANIOLO, 2013, p. 127), sendo cada um deles responsável por uma área de conhecimento que abrange diversos aspectos, tendo a comunidade como o principal beneficiado.

Ao requerer sua bolsa de estudos financiada pelo governo do estado de São Paulo juntamente com a instituição de ensino superior em que o estudante está matriculado, o interessado deve atender a um dos critérios utilizados para concessão das bolsas de que o mesmo deva ter cursado o ensino médio em escolas públicas.

Além dos anteriores, o FUNDAP é um programa de estágio do governo do Estado de São Paulo, destinado a estudantes de diversos níveis de ensino, dentre entre eles, do ensino médio, ensino profissionalizante e ensino superior. Esse programa proporciona que o aluno adquira conhecimento em sua área profissional, além de ter uma remuneração para estagiar. Para ingressar no programa, primeiramente é realizada uma seleção e em seguida é assinado um termo de

compromisso que assegura os direitos e os deveres do estagiário, como um contrato pelo tempo em que estiver cumprindo seu estágio e remunerado pelo programa.

O salário oferecido varia de acordo com a carga horária a ser cumprida pelo estagiário, sendo que de acordo com o site oficial do FUNDAP, a carga horária pode variar de 4 a 6 horas diárias, e o programa terá duração pelo período de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano, chegando no máximo a dois anos.

Outro tema importante são as cotas raciais e as para os alunos egressos de escolas públicas nas universidades, as cotas atualmente disponibilizadas nas universidades têm o objetivo de corrigir problemas de ordem histórica e social, reparar uma tamanha desigualdade social que vem atingindo a sociedade. Em busca de reparar essa desigualdade, vem-se tentando democratizar o acesso ao ensino superior, através das cotas. É uma iniciativa de democratizar o ensino e facilitar o ingresso de alunos concluintes do ensino médio no Ensino Superior.

Para Andrea Palmerston Muniz et al. (2009, p. 7), as cotas “[...] funcionam como uma forma de compensar séculos de discriminação e preconceitos”, além de oferecer oportunidades para a sociedade, considerando que muitos veem nas cotas oportunidades para ingresso no ensino superior.

Ao descrever sobre as políticas de cotas nas universidades, como uma forma de proporcionar igualdade a todos os indivíduos, a autora faz suas considerações da seguinte forma:

As políticas cotas são vistas como modalidade específica de ação afirmativa para o Governo, sendo esta entendida como adoção de dispositivos que atuem no sentido de afirmar e recuperar direitos. Por outro lado, é estratégica para se chegar à igualdade de oportunidades na representação, a partir de resultados que alterem a situação de exclusão social. (MUNIZ et al., 2009, p. 7).

Além das políticas de cotas, tem-se também as ações afirmativas ao tentar democratizar o acesso ao ensino superior, esta com a mesma finalidade que a política de cotas, porém ambas se distinguem pelo fato de as ações afirmativas serem destinadas a determinados grupos utilizando “[...] critérios raciais, étnicos, com propósito específico de beneficiar um grupo em situação de desvantagem prévia ou de exclusão, em virtude de sua respectiva condição racial ou étnica” (MUNIZ et al. 2009, p. 9).

## 1.2 Análise crítica da questão do ingresso na Universidade

O neoliberalismo surge como uma concepção teórica e ideológica contra o Estado de Bem-Estar Social, estado esse desenvolvido através das teses keynesianas, que pregavam um estado protetor e regulador, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais. O *Welfare State* surge em resposta à crise de 1929, com a quebra da Bolsa de Nova York.

As ideias neoliberais ganham força na década de 1970, no contexto de crise do capitalismo em países desenvolvidos, na crise do petróleo e no colapso do socialismo real. Os neoliberais acreditavam que a raiz da crise estava exatamente no estado protetor, que interferia na vida econômica e política, além dos gastos com as políticas sociais, a pressão dos trabalhadores e a organização em sindicatos.

Por depositarem uma excessiva fé no mercado, os neoliberais acreditavam que este iria distribuir os recursos de maneira justa e eficiente, de acordo com o empenho de cada um, promovendo um estado máximo para o capital e mínimo com os gastos sociais. Nesse sentido, o mercado “[...] é um mecanismo auto-regulador do processo econômico e auto-corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo.” (VILLARREAL apud BIANCHETTI, 1996, p. 87).

Como principais teóricos do neoliberalismo, temos Friederich Hayek e Milton Friedman. Como líderes de potências mundiais, temos Margaret Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, que adotaram os ideais pregados.

Para os neoliberais, a educação faz parte da agenda econômica, acreditam na escola como um mercado e os estudantes como consumidores. Voltam-se à educação para o trabalho, incentivando a competitividade entre os alunos, enfatizando a concepção de mérito individual, para tanto, a educação “[...] ressurgiu sob as categorias de sociedade do conhecimento e qualidade total, como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada.” (BIANCHETTI, 1996, p. 14).

O neoliberalismo utiliza as escolas como meio de difusão de suas ideias, incentivando a aceitação de seu modelo como o único capaz de coordenar racionalmente os problemas sociais.

Em relação ao ensino superior, assistimos à proliferação de universidades particulares e escolas técnicas em detrimento das universidades públicas, modelo que vem acompanhado de um discurso de democratização do ensino, mascarando

as reais intenções da política neoliberal, que propõe um intenso processo de privatização dos direitos sociais, dentre eles a própria educação:

Essa realidade reforça o fato de que a educação brasileira trata suas escolas como 'empresas', ou seja, como um 'negócio' que precisa dar rentabilidade. No entanto, formação não rima com produtividade, nem com lucro. (LEWGOY, 2009, p. 41).

As universidades públicas sofrem com cortes orçamentários, com infraestruturas que não são capazes de atender à demanda, os professores são enquadrados na lógica da produtividade, o perfil do profissional que querem formar é voltado apenas para o mercado de trabalho, por tal motivo, dão excessivo valor aos cursos técnicos, capazes de formar mão-de-obra qualificada em pouco tempo.

Enquanto isso, o Estado Neoliberal aumenta o volume de dinheiro público gasto em instituições de Ensino Superior privadas, em programas como o PROUNI, Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído pela Lei n. 12.688, de 18 de julho de 2012), Programa Escola da Família (no caso do estado de São Paulo), entre outros programas que financiam a existência de Licenciaturas em várias instituições privadas com o objetivo de aumentar a quantidade de profissionais na área da Educação em detrimento da qualidade.

O financiamento de pesquisas que pertencem à área das ciências humanas e sociais é cada vez mais escasso, preferem investir em pesquisas que vão contribuir de forma direta com o processo produtivo, investem principalmente em estudos ligados ao acréscimo de novas tecnologias.

A sociedade vive o que muitos teóricos chamam de "sociedade da informação", onde quem detém o conhecimento, detém também o poder. Com a globalização, as barreiras de comunicação entre os países foram quebradas, assiste-se ao impacto das modernas tecnologias de comunicação nas universidades, nos meios de produção, na cultura e nos costumes da população.

Um dos papéis da universidade é refletir criticamente sobre essas mudanças sociais e atualmente, tem-se delegado múltiplas funções para universidade, demandas provenientes da sociedade, do mercado e do próprio estado.

De acordo com Santos (2001), os desafios postos pela sociedade à universidade passam por três grandes contradições: a produção do conhecimento; a hierarquização dos saberes e a autonomia institucional. Também pode se destacar a

produção de conhecimento e instrumentais úteis ao mercado de trabalho ou a segmentos específicos da sociedade.

Os critérios de seletividade de estudantes pelo mérito e políticas compensatórias que deem acesso às classes populares, aos afrodescendentes e aos indígenas, bem como a adoção de indicadores de eficácia e produtividade de natureza empresarial, indicam os rebatimentos que essa política tem provocado na universidade.

A contradição proveniente dessas demandas resulta na crise da universidade, que de acordo com o autor é formada por três momentos diferentes, a crise da hegemonia com a contradição dos conhecimentos exemplares e os conhecimentos instrumentais; a crise de legitimidade, ocasionada pela tensão entre hierarquização e democracia e a crise institucional, entre os valores acadêmicos e os critérios de produtividade.

Para se refletir sobre essas novas configurações, tem-se na década de 2000 ainda a criação do Programa Universidade Para Todos - Decreto n. 5.493 em 2005 (PROUNI) e posteriormente as cotas universitárias para negros, índios e estudantes de escola pública, especialmente a população economicamente vulnerável, almejando a igualdade de acesso ao ensino superior. Contudo, esquecem-se da igualdade da educação como um todo, ou seja, do aprimoramento da educação básica, criando possibilidades para esses alunos ingressarem no ensino superior.

É eminentemente desejável que todo jovem, homem ou mulher, qualquer que seja sua renda, posição social, local de residência ou raça dos pais, tenha oportunidade de obter educação superior contanto que estejam dispostos a pagar por ela hoje ou com a renda mais alta que a escolarização lhe permitirá obter depois. (FRIEDMAN apud BIANCHETTI, 1996, p. 99).

A questão de pagar pela universidade depois de formado, conforme expresso nas palavras de Friedman nos remete na atualidade, ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes matriculados em instituições privadas, que podem pagar as mensalidades do curso, depois de formados.

Ainda em relação ao financiamento do ensino superior, a crítica neoliberal sobre as universidades públicas centra-se exatamente nessa questão, pois, alegam que há um elevado custo para manutenção e que os alunos não correspondem às expectativas:



[...] nas instituições públicas, nas quais as anuidades são baixas, os alunos são clientes de segunda classe. São objeto de caridade, em parte sustentados pelos contribuintes. No caso das universidades privadas, os estudantes são os principais clientes: pagam pelo que recebem e querem receber o valor correspondente por seu dinheiro [...]. (FRIEDMAN apud BIANCHETTI, 1996, p.99).

As universidades públicas são financiadas por toda população, através dos impostos. Diante desse contexto, observa-se um verdadeiro desmonte dos direitos sociais.

[...] percebe-se que o que incomoda os neoliberais é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da ciência e da cultura [...]. (MARRACH, 1996, p. 20).

Uma análise objetiva dos dados extraídos de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o INEP aponta que o atraso escolar permanece como um dos grandes desafios para a ampliação do acesso à educação superior, sobretudo entre jovens na faixa de 18 a 24 anos, que ainda não completaram o ensino fundamental, e outros que embora o possuam, não continuaram estudos no ensino médio ou se continuaram, não o concluíram.

**TABELA 1- Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2006**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Estudantes de 18 a 24 anos de idade				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior (1)*	Outros (2)*
<b>Brasil</b>	<b>7 704</b>	<b>12,7</b>	<b>35,3</b>	<b>40,1</b>	<b>11,9</b>
<b>Norte</b>	<b>684</b>	<b>17,1</b>	<b>43,8</b>	<b>23,7</b>	<b>15,4</b>
Rondônia	54	14,5	34,0	33,9	17,6
Acre	30	15,0	31,4	29,3	24,3
Amazonas	163	20,9	41,2	25,4	12,5
Roraima	17	4,9	32,5	35,4	27,2
	322	17,9	47,4	17,7	17,0
Região Metropolitana de Belém	130	11,3	41,3	25,0	22,5
Amapá	37	8,0	43,9	32,1	15,9
Tocantins	62	14,2	49,6	30,7	5,5
<b>Nordeste</b>	<b>2 422</b>	<b>23,7</b>	<b>44,4</b>	<b>21,0</b>	<b>10,9</b>
Maranhão	264	24,1	49,8	18,2	7,8
Piauí	168	24,6	43,7	20,3	11,4
Ceará	340	17,8	41,4	26,5	14,2
Região Metropolitana de Fortaleza	168	12,5	38,3	34,3	14,9
Rio Grande do Norte	128	13,9	41,8	28,9	15,4
Paraíba	182	30,6	39,2	22,8	7,3
Pernambuco	377	21,6	42,9	23,4	12,1
Região Metropolitana de Recife	191	14,9	39,8	34,3	10,9
Alagoas	145	39,1	36,8	14,1	9,9
Sergipe	111	21,8	38,0	26,2	14,0
Bahia	707	24,3	49,2	17,0	9,4
Região Metropolitana de Salvador	204	15,2	40,2	31,9	12,7
<b>Sudeste</b>	<b>3 049</b>	<b>6,2</b>	<b>30,1</b>	<b>51,9</b>	<b>11,9</b>
Minas Gerais	729	7,3	36,5	44,8	11,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	223	4,9	31,1	47,3	16,6
Espírito Santo	119	6,6	29,2	49,8	14,4
Rio de Janeiro	709	10,6	31,6	48,5	9,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	545	9,9	29,9	51,1	9,1
São Paulo	1 491	3,5	26,3	57,0	13,2
Região Metropolitana de São Paulo	769	4,2	27,2	55,8	12,7
<b>Sul</b>	<b>972</b>	<b>4,4</b>	<b>24,1</b>	<b>58,6</b>	<b>12,9</b>
Paraná	360	4,3	24,6	58,6	12,4
Região Metropolitana de Curitiba	131	4,6	23,4	61,1	10,9
Santa Catarina	233	3,5	20,4	60,0	16,2
Rio Grande do Sul	379	4,9	26,0	57,8	11,3
Região Metropolitana de Porto Alegre	155	4,9	26,9	57,4	10,8
<b>Centro-Oeste</b>	<b>577</b>	<b>9,7</b>	<b>32,8</b>	<b>46,7</b>	<b>10,9</b>
Mato Grosso do Sul	81	6,0	32,0	44,0	18,0
Mato Grosso	118	16,4	37,2	39,1	7,4
Goiás	245	10,2	35,4	46,3	8,1
Distrito Federal	133	4,9	24,8	55,7	14,7

\*1) Inclusive Mestrado e Doutorado. (2) Pré-Vestibular, Supletivo e Alfabetização de adultos.

Fonte: IBGE, 2007.

De modo geral, os brasileiros que conseguiram completar a educação básica, se caracterizam por pertencer às famílias com maior renda familiar e, em segundo lugar, estarem situados na faixa etária considerada ideal (18 aos 24 anos), estes são os principais determinantes para ingressar no ensino superior público - e privado também, cabe acrescentar. Essas duas características são mais significativas do que categorias como gênero e raça. Logo, extraímos que a renda familiar tem participação maior do que a cor para o ingresso no ensino superior no Brasil. Isso possibilita sérias ressalvas aos defensores de cotas raciais. Do mesmo modo, também coloca sérias restrições a outros tipos de ações afirmativas, como o sistema de bônus que vem sendo desenvolvido nas universidades mais prestigiadas.

A distribuição de renda entre os grupos sociais brasileiros é perversa e o sistema público de educação básica ainda é o único *locus* educacional para o estudante de baixa renda, negro, morador das periferias ou em bairros afastados dos centros, provenientes de famílias com pouca tradição no ensino superior, geralmente com baixo capital cultural e social.

O governo federal em busca de atingir a meta de 30% de indivíduos no ensino superior até 2010 – não concretizada até os nossos dias -, disposta no Plano Nacional de Educação, não mede esforços em financiar, mediante isenções fiscais via PROUNI e FIES, o “pobre” setor privado lucrativo que adquire agora nova concentração de capital. Esse mesmo setor que se apodera das possíveis alternativas de expansão da educação superior pública, no momento em que se discutem novos formatos de cursos superiores.

O que os vários posicionamentos sobre a melhor forma de acesso à universidade pública na atualidade demonstram é que o ponto estrutural falado por muitos, mas pouco levado às últimas consequências, enfraquece cada vez mais. Há um esvaziamento do ensino público, um esquecimento, os intelectuais não fazem mais Campanha em Defesa da Escola Pública.

A partir destas representações, diversas iniciativas do poder público e do poder privado no Brasil por meio de políticas públicas e de teorias educacionais, procuraram lidar com a marginalidade ou com a perspectiva de inclusão social, a fim de minimizar os efeitos da desigualdade de oportunidades sociais, entre as quais a desigualdade no acesso à educação de qualidade - que parece não ter alcançado o êxito esperado no que diz respeito aos níveis de seletividade, exclusão escolar, reprovação e evasão precoces.

Este fenômeno que pode ser devido à ausência da relação necessária entre a qualidade da educação e os indicadores de inclusão social, coloca em dúvida a eficácia das contribuições de diversas políticas de educação para a inclusão social dos sujeitos das camadas populares. Os dados levantados nas últimas décadas levam à percepção de que as metas de superação da marginalidade e melhoria da qualidade da educação básica ainda estão distantes.

Se essas políticas atingem realmente as pessoas que precisam? Essa pergunta continua a ecoar nos diversos setores da sociedade brasileira. As políticas de inclusão e universalização do Ensino Superior são uma realidade, porém, segundo a Prof<sup>a</sup> Yolanda Guerra (2009, p. 10):

A transformação dos conhecimentos teóricos em modelos a serem aplicados no real, a conversão das teorias em técnicas de manipulação é uma tendência da ordem burguesa que vem se acentuando e se aprofundando em diversas profissões sociais. O contexto de reestruturação do capital, dos ajustes neoliberais, de uma suposta fase pós-moderna, é muito propício a ela.

A política neoliberal não atinge somente a educação, mas, sobretudo as políticas públicas e sociais, que são cada vez mais realizadas através de ações fragmentadas e parciais. Existe um intenso processo de precarização do ensino superior desde as suas fontes primárias. Dessa forma, deve-se lutar em defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade, que esteja ligada ao conceito de cidadania e não ao conceito de mercado.

### **1.3 História do currículo de história e a proposta da SEESP para o ensino de História na rede estadual**

Nesta parte do trabalho serão analisadas as abordagens em relação às políticas públicas que pretendem trazer melhorias, para o setor educacional, inclusive para o ensino médio, partindo para uma breve apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como um currículo elaborado para as escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, visando que as escolas públicas do ensino fundamental II, e principalmente do ensino médio, se tornassem uma rede de ensino, aplicando todos os conteúdos da mesma maneira em todas as escolas da rede, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo tipo de ensino, como uma tentativa de promover um ensino igualitário. E ainda oferecendo materiais

para apoiar a prática dos professores e gestores. Com isso, o capítulo será finalizado com a discussão sobre o SARESP, que é uma avaliação com a finalidade de diagnosticar o nível da aprendizagem dos alunos a partir dos resultados apresentados pelas unidades escolares.

Neste tópico tratar-se-á também da História do Currículo de História no Brasil como forma de buscar as causas da implantação do Currículo oficial da SEESP.

A Convenção sobre Ensino de História firmada entre os países da América Latina no início da década de 1930 e assinado pelo governo brasileiro em 1969 pelo Presidente Médici (apud GUIMARÃES, 2012, p. 26-27) previa:

No artigo 1º: Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, afim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano [...].

No artigo 3º: Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de Histórias demais;

Procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica;

Não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos.

E ao final do artigo 8º, o documento traz uma declaração dos EUA que diz: Os EUA aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino da História das Repúblicas americanas e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo o que puder provocar ódio entre as nações.

Esse documento demonstra como o Estado controla o que pode ser ensinado ou não em História. Até a primeira metade do século XX, prevalecia o ensino de uma História cronologicamente posta em direção ao novo e ao progresso, e, nacionalista, pois visava a construção do sentimento patriótico ao estudar a “grandeza da nação” e conforme Guimarães (2012, p. 53): “[...] os grandes feitos dos principais personagens da história nacional”, sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), o que segundo Guimarães (2012, p. 53):

A cronologia composta de períodos supostamente gerais indica uma sucessão temporal que separa passado e presente, o ‘novo’ ocupa o lugar do passado morto, e também lhe dá continuidade, de forma que caminhamos rumo ao progresso.

Desse modo, a história do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como apêndice da história universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser ‘bárbaro’, ‘atrasado’, e começa a se organizar

‘à imagem da Europa’, ele começa a ‘entrar na história’ e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa nos programas de ensino.

Conforme foi estudado, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Ensino Médio sempre teve como principal objetivo a profissionalização dos alunos, porém somente nas últimas décadas com a implantação dos cursos integrados pelas Escolas Técnicas Estaduais e Federais é que esse objetivo tem sido atingido.

Desde sua criação, quando ainda era chamado Científico, depois 2º Grau e com a Lei n. 9.394/1996, passou a ser denominado Ensino Médio, a História faz parte do Currículo desta etapa de Ensino, e sempre que há uma reforma educacional esse componente curricular é alvo dos reformadores, segundo Guimarães (2012, p. 25-26):

[...] no interior deste projeto educacional, o ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e a produção da história.

Também Guimarães (2012, p. 27) fala em “[...] (des)qualificação dos professores de História durante a Ditadura Militar e cita como exemplo “[...] a implantação das Licenciaturas Curtas” que expressa, segundo a pesquisadora, “[...] uma vinculação cada vez mais estreita dos 1º, 2º e 3º Graus com o mercado capitalista”, que visa apenas gerar mão de obra em grande quantidade vendendo conhecimento “enlatado”. No caso da formação dos professores de História esse fato é encarado com desvalorizar o conhecimento histórico e os profissionais que atuam no ensino desta disciplina.

Com o Golpe Militar de 1964, a História foi muito desvalorizada principalmente no 1º Grau (atual Ensino Fundamental - ciclo II) com a criação de duas novas disciplinas “Organização Social, Política e Econômica brasileira” (1962) e “Educação Moral e Cívica” (1964) que visavam ensinar nas escolas todo o conhecimento que estivesse de acordo com a Doutrina de Segurança Nacional apregoada pelos Militares e seus aliados, de acordo com Guimarães (2012, p. 37):

Em 1962, o Conselho Federal de Educação criou uma nova disciplina, a 'organização social e política brasileira'. Com o Golpe Militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas de 1º grau.

A partir de 1971, aparece um novo componente curricular que substitui a História no 1º Grau, os Estudos Sociais, ainda segundo Guimarães (2012, p. 44):

Os conteúdos que formam o conjunto denominado estudos sociais são generalizantes. A especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas 'localizar e interpretar fatos', utilizando instrumental das ciências sociais em geral, e não da história especificamente.

Os protestos dos profissionais da área e da sociedade civil no final da década de 1970 e início dos 80, época das "Diretas Já" e da reabertura política, têm consequências positivas para o ensino de História e geraram as primeiras transformações no ensino desta disciplina em vários lugares do país:

[...] em São Paulo, por exemplo, ocorre a substituição de história e geografia nas quatro séries finais do 1º Grau aliada ao início do processo de reforma curricular. No estado da Bahia, em 1984, a Secretaria Estadual da Educação pública as novas diretrizes para a área de estudos sociais propondo que a partir da 5ª série, história e geografia passassem a ser ministradas como disciplinas autônomas. (GUIMARÃES, 2012, p.48-49).

Dentre as novas propostas para o ensino de História elaboradas na década de 1980, destacou-se a da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que segundo Guimarães, defendia a seguinte ideia "[...] o que 'sustenta' um ensino crítico da História é um novo método, uma historiografia que confere à História o estatuto de ciência" (GUIMARÃES, 2012, p. 99), ainda que não indicasse um critério para qualificar essa história a ser ensinada como ciência, o avanço ocorre quando é proposto "um ensino crítico da História". Outros avanços também são apontados pela pesquisadora:

Há, sem dúvida, uma tentativa de não negar radicalmente determinados conteúdos que fazem parte da tradição, mas mudá-los por dentro. Os autores do 21 de abril, ou a história administrativa de Minas Gerais, mas propõem um novo tratamento para o 'antigo' tema; ou seja, os marcos da periodização e da memória instituídos permanecem, mas recebendo uma nova leitura, que pode ser a tentativa de elaboração de um novo discurso. Na proposta de São Paulo a questão das datas cívicas como conteúdo curricular não é abordada.

A proposta de São Paulo opta pelo ensino por meio de temas. A opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino de história para 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. (GUIMARÃES, 2012, p.106).

Nos anos 80 e 90, após a promulgação da LDBN de 1996, e em seguida dos DCNs e PCNs, o ensino de História passou por grandes transformações e a disciplina ganhou autonomia em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

O estado de São Paulo, seguindo as orientações dos documentos de orientação básica em âmbito nacional acerca do Currículo, elabora sua Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2009), que deve orientar e uniformizar o ensino em todo o sistema educacional da rede.

Passando então para a análise da implantação da Proposta Curricular da SEESP, atualmente são apresentados diversos problemas e desafios que vêm sendo enfrentados pelo ensino médio, como uma etapa da educação básica. Considerando a educação frente aos diversos problemas e desafios, Guiomar Namó de Mello escreveu a respeito dos problemas apresentados pela educação básica bem como que de certa forma afetam o ensino médio também, elencando alguns dos problemas que atualmente vem sendo enfrentados, sendo eles, “[...] a cultura escolar elitista, o despreparo dos professores, e o fracasso escolar.” (MELLO, 2003, p. 2).

Sendo assim, cabe descrever cada um dos problemas citados que atingem a educação, começando pela “cultura escolar elitista”, ou seja, se a educação é um direito de todos, há uma cultura em que se separa o ensino e as escolas de acordo com as classes sociais, havendo o ensino oferecido a “ricos e aos pobres”, esse tipo de cultura faz com que “ricos estudem em escolas privadas” e prepara-se para ingressar no ensino superior em universidades públicas. Já a classe social pertencente aos “pobres” tende a estudar todo “[...] o ensino básico em escola pública”, e somente “[...] ingressa no ensino superior em instituições privadas.” (MELLO, 2003, p. 5). Há que se considerar que o fator de haver dois tipos de escolas implica na qualidade do ensino, pois em escolas particulares há uma cobrança maior, por parte das famílias em relação à escola, e os gestores cobram maior desempenho do professor, que irá desempenhar-se o máximo para oferecer aprendizagem aos alunos.



Outro problema apresentado pela autora se dá em relação ao “fracasso escolar” que leva à evasão, e à repetência. Para ela a repetência está ligada à evasão porque se o aluno começa “a repetir mais de uma vez”, ele acaba desistindo da escola. E isso faz com que cada vez mais alunos desistam da escola, para Mello (2003, p. 25) até a década de 90, havia um índice enorme de alunos que não “[...] conseguiram concluir o ensino fundamental, devido a vários anos de repetência”, o que fez com que muitos se evadissem das escolas e assim, não chegavam nem à próxima etapa que é o Ensino Médio. Esse é um problema que aconteceu à época e que persiste na atualidade, que são as causas do fracasso escolar.

Passar muitos anos na escola devido à repetência não significa que o aluno conseguiu avançar em questões de aprendizagem. Sendo assim, temos aliado ao fracasso e à repetência, a baixa autoestima, considerando que o povo brasileiro está “[...] estigmatizado como incapaz” (MELLO, 2003, p. 28), e isso faz com que ele desista mais rapidamente da sua vida escolar nos primeiros desafios que vieram para serem enfrentados.

Tem-se atualmente, como outro problema citado, o “[...] despreparo dos professores” (MELLO, 2003, p.29), ou seja, profissionais despreparados para lidarem com a profissão, sendo de extrema importância, levar em conta que a qualidade do ensino tem grande relação com a qualidade do professor. Além de profissionais despreparados, o que influencia no ensino e que pode melhorar a educação são os investimentos nos profissionais que atuam dentro da sala de aula, para que através de cursos eles possam adquirir novas práticas e posturas para utilizarem nas salas de aula. Além de investir na formação desses professores, o que pode estar motivando-os também é a valorização financeira, em relação a melhores remunerações.

Além dos problemas encontrados na educação citados por Mello, temos diversos outros desafios, como, por exemplo, este considerado pelo Programa Ensino Médio Inovador (MEC, 2009, p. 6):

A educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional.

Ou seja, a partir das considerações do programa pode-se notar que a educação brasileira em si, encontra-se em um nível de “desigualdade”, ou seja, muitos alunos fora das escolas, enquanto todos têm o direito de estar frequentando. Em relação à permanência e à aprendizagem, os alunos podem até estar frequentando, mas não estão aprendendo e mesmo assim continuam na mesma situação, até que essa condição leve a um dos problemas citados por Mello (2003), da evasão ou repetência, desencadeando outras dificuldades relacionadas à defasagem de idade, fazendo com que devido ao excesso de repetência, o aluno chegue em uma idade inadequada à série em que se encontra.

Sendo assim, considerando que mesmo a Educação Básica, e o Ensino Médio venham conquistando seu espaço e através de investimentos, buscando sua melhora, ainda está longe de o país oferecer uma escola de qualidade a todos que consiga incluir a todos, que permanecem fora dela. Além de repensar formas de estar motivando os profissionais que atuam na área, através da formação continuada e também, com aumento de remunerações de acordo seu desempenho e interesse. Motivar os professores é uma forma de melhorar a qualidade da educação, pois eles têm que ser incentivados para que a área não venha a ficar cada vez mais escassa de profissionais para atuar, visando que a qualidade da educação depende do trabalho de bons profissionais.

A partir da promulgação da LDB, houve diversas mudanças para o setor educacional, dentre elas incluir o Ensino Médio a Educação Básica e atribuir-lhe um caráter obrigatório. E assim, com a universalização do ensino, fez-se com que aumentasse em termos de acesso, o número de alunos que começaram a procurar as escolas, porém todo esse aumento pode permitir que fossem incluídos muitos alunos nas escolas, mas não implicou em que houvesse uma melhoria na qualidade.

Esse aumento em relação à quantidade de alunos, em todos os níveis de ensino inclusive para o ensino médio, um avanço em relação a sua procura, pois passou a ser obrigatório, é indispensável para jovens e adultos que viram em sua conclusão a chance de melhorar no trabalho e até mesmo na vida em sociedade. Diante desse contexto, com a simples valorização da quantidade, em detrimento da qualidade, deixando-se de lado um fator importante, não se alcançou o esperado sucesso, já que a qualidade do ensino é de fundamental importância para o sucesso no processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, na busca de melhorias para educação, inclusive o Ensino Médio, temos como exemplo o estado de São Paulo, que através da Secretaria da Educação, implantou a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2009), com a finalidade de universalizar o ensino e torná-lo acessível a todos e também tornou essa Proposta como forma de um currículo para ser aplicado em todas as escolas estaduais.

O setor educacional, a saber, o ensino, a partir desses diversos avanços e transformações ocorridos no decorrer dos anos, teve de acompanhar as mudanças ocorridas, em diversos setores. Considerando a “[...] necessidade de readequar o currículo, os Estados e Municípios vêm aos poucos reformulando ou mesmo criando novas diretrizes curriculares nos últimos anos.” (ROSSA, 2010, p.20)

A partir da necessidade de readequar currículos de acordo com suas localidades, temos como exemplo a Proposta Curricular do estado de São Paulo, vem como uma proposta de currículo, para as escolas da rede estadual de ensino, elaborada para atender especialmente às escolas públicas estaduais.

A Proposta Curricular, por sua vez, é considerada por Pereira (2009, p. 72), como um “produto”, que tem como objetivo “[...] melhorar o ensino do estado em questão por meio de um currículo único e com material determinado e delimitado para o professor.”

Para a elaboração da Proposta Curricular, não ocorreu um simples processo, um projeto desenvolvido de um dia para o outro, mas um processo que exigiu tempo e planejamento para ser elaborado, para que fosse desenvolvido um currículo que pudesse ser útil para os alunos e em diferentes realidades.

Vasconcelos (2010, p. 99-100) faz suas considerações em relação às propostas curriculares que vêm sendo implantadas da seguinte forma:

Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas pelos sistemas de educação estadual, ou rede municipal, dando origem aos chamados ‘guias curriculares’, que, em princípio deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, mas que na prática acabam sendo entendidos - até porque freqüentemente, são cobrados desta forma - como ‘programa oficial’, que tem que ser dado.

Sendo assim, a partir desse pensamento, as propostas elaboradas deveriam ser atribuídas às escolas com a função de apenas orientar, reservar às unidades escolares partir do planejamento, como um importante fator que deve ser utilizado em todo o funcionamento da escola, e a partir disso, que as escolas elaborassem seu próprio currículo, baseando-se na sua realidade. Porém, não é o que vem

acontecendo e essas propostas acabam impondo o que deverá ser ensinado na sala de aula, sem levar em consideração que não é a mesma metodologia, e os mesmos conteúdos, que podem ser aplicados em realidades diferentes, como de culturas, nível social, cidades etc.

É importante definir Currículo e Planejamento e abordar suas principais finalidades dentro do contexto escolar.

O currículo com a sua função de organizar as disciplinas e o ensino a ser oferecido, não se restringe somente à sala de aula, mas envolve a escola como um todo. Com sua função organizadora do ensino, com o passar dos anos passou a ser indispensável, para padronizar os conteúdos a serem ensinados, nas escolas, garantindo que todos jovens tivessem que aprender nas disciplinas os mesmos conteúdos. Os conteúdos e disciplinas definidos pelos currículos são obrigatórios, e que são definidos pelo MEC como: “[...] necessários à formação geral sólida e abrangente, indispensável à compreensão da sociedade em que vivemos, e que buscam formar cidadãos conscientes de seu papel social.” (ROSSA, 2010, p. 20).

O Planejamento, por sua vez, requer o ato de preparar que para Vasconcelos (2010, p. 35), significa “[...] antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”, ou seja, é pensar em várias formas antes que ocorra o fato, prevenindo-se do que possa acontecer, sabendo como agir, no momento, pois já haviam sido planejadas formas de agir.

No âmbito educacional, o planejamento tem a finalidade de “concretizar”, e para isso é necessário “[...] estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, nas condições materiais, e nas políticas.” (VASCONCELOS, 2010, p.79).

Considerando o planejamento como um fator de extrema importância para o setor educacional, que envolve a educação em todos os seus “níveis de abrangência”, faz-se necessário abordar algumas das formas nas quais é possível de realizá-lo:

Na educação escolar, podemos realizar planejamentos em diferentes níveis de abrangências:

Planejamento do Sistema de Educação – é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos, etc.

Planejamento da Escola – trata-se do que chamamos de Projeto Político Pedagógico, sendo o plano integral da instituição. Compõe-se do marco

referencial, diagnóstico de programação. Envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola.

Planejamento Curricular – é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. Dá a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até os terminais. (VASCONCELOS, 2010, p. 95, grifo do autor).

Relacionando os níveis de abrangência do planejamento, a Proposta Curricular, pode-se notar que ela se encaixa ao “planejamento do sistema de educação” citado por Vasconcelos (2010), pois foi elaborada com o intuito de universalizar e promover a igualdade de ensino a todos os jovens, buscando disponibilizar o acesso ao ensino, por meio de um currículo que será seguido pelas escolas estaduais, do estado de São Paulo.

A partir disso, ao definir a Proposta Curricular, como um currículo, uma ferramenta elaborada para melhorar a qualidade da educação, do estado de São Paulo, pretende-se a partir de suas finalidades que tragam grandes avanços para o setor educacional, dentre eles de melhorias em questões de qualidade para o setor, inclusive para o Ensino Médio. Considerando que a Proposta segue “[...] a tendência de homogeneização, uma vez que estabelece um currículo único”, e que transforma o ensino oferecido nas escolas públicas “[...] algo seqüencial, com conteúdo e tempo determinado.” (PEREIRA, 2009, p. 73).

A Proposta Curricular do estado de São Paulo, pode-se notar que ao contrário dos documentos como PCN's, DCN's, dentre outros, que visam regulamentar e organizar a educação de uma maneira geral, em nível nacional a Proposta curricular do Estado de São Paulo como um documento que também organiza, e regulamenta o ensino, destinando-se a buscar qualidade para a educação e para a aprendizagem dos alunos.

Elaborada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, a Proposta Curricular, vem com o objetivo de:

Propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Esse processo partira dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas. (SÃO PAULO, 2009, p.3).

Seguindo seu objetivo de uniformizar o ensino na rede pública estadual, a proposta é definida como:

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. (SÃO PAULO, 2009, p.4).

Sendo assim, além da intenção de organizar o ensino através do trabalho que orientará os professores, a Proposta Curricular também busca com esse trabalho promover qualidade na educação, bem como melhorar a aprendizagem dos alunos:

A qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois e para elas que está ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

Parte da sociedade que em décadas, não conseguia ter acesso ao ensino, e tendo o acesso ampliado vem também se beneficiando através da proposta, assim o ensino médio como uma etapa de conclusão da Educação Básica veio com o passar do tempo se tornando uma necessidade, para todos os cidadãos, e o conhecimento adquirido nas escolas se tornou indispensável “[...] seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania seja para cuidar do ambiente em que se vive.” (SÃO PAULO, 2009, p.4).

Em busca de trazer melhorias para dentro das escolas, busca-se para o estado de São Paulo “[...] os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2009, p.3), e com isso, preparar os jovens para lidarem com o mundo e com a sociedade moderna.

Além da ideia de preparar o jovem para o mundo, baseando-se na proposta como um currículo a ser seguido para a rede estadual do estado de São Paulo considera-se que mesmo que a democratização “[...] tenha uma função realmente inclusiva, não é suficiente universalizar a escola” (SÃO PAULO, 2009, p.5), mas necessário garantir um ensino de qualidade, para todos os alunos que frequentam o ensino em escolas públicas.

A Proposta Curricular tem como princípios a serem seguidos:

A escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de

escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2009, p.6).

A partir de seus princípios podemos notar que todo esse material foi elaborado com o objetivo de melhorar o ensino oferecido aos alunos, e em conjunto com a Proposta abordam diversos aspectos da relação ensino-aprendizagem, dentre eles a escola, como local onde se ensina, deixando claro que esse é um espaço onde também se pode aprender com a bagagem trazida de seus alunos. O “[...] currículo como espaço de cultura”, traz a ideia de um currículo que seja baseado na realidade em que a escola se insere, além de contribuir para a formação de alunos críticos, formando os estudantes para exercerem seu papel na sociedade e no mundo do trabalho além de incentivar a prática da leitura e da escrita.

Além de disponibilizar materiais para orientar o trabalho do professor, essa Proposta apresenta um documento voltado para os gestores, abordando: “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, sendo dirigidas especialmente as unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam: diretores, professores coordenadores, e supervisores.” (SÃO PAULO, 2009, p.3).

Esses documentos produzidos especialmente para os gestores exigem dos mesmos, ação competente, considerados como responsáveis por liderarem as escolas, acompanharem os trabalhos que serão desenvolvidos, dentro da escola, e dentro da sala de aula, devendo se orientar a partir de conteúdos do Caderno do Gestor.

Por sua vez, como um documento que pretende melhorar a educação, considera-se como um fator importante para o desenvolvimento do aluno, em aspectos de ensino aprendizagem, desenvolver competências básicas, as quais serão necessárias por toda sua vida.

As competências abordadas pela Proposta são desenvolvidas baseando-se “[...] no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2009, p.13). Os documentos priorizam desenvolver as competências da leitura e escrita, e também abordam algumas áreas do conhecimento, e os desenvolvem a partir das competências básicas, sendo elas:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. A constituição da competência de leitura e escrita e também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a

qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, e interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, e assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas conseqüências).

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. E o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável a compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, e um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever e expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever e formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. E no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária. (SÃO PAULO, 2009, p.15).

Por meio dos conhecimentos adquiridos através das competências, ao final do ensino médio espera-se que o aluno esteja pronto para se inserir no mundo do trabalho, e também para exercer a sua vida em sociedade, mas, para isso é necessário, além das competências, que seja aplicado aos alunos em relação às disciplinas, que abordem as áreas do conhecimento, separadas da seguinte forma:

- Linguagens, incluindo-se: língua portuguesa, línguas estrangeiras modernas, a Educação Física e as Artes, como diferentes formas de expressão;
- Ciências Humanas, incluindo-se História Geografia e, no caso do Ensino Médio, também, Filosofia e Sociologia;
- Ciências Naturais, uma grande área que no Ensino Médio inclui as disciplinas de Física, Química e Biologia;
- Matemática. (SÃO PAULO, 2009, p.28).



Sendo assim, espera-se que na conclusão do Ensino Médio, nas escolas estaduais paulistas, o aluno que termine o Ensino Básico esteja pronto para o mundo, bem como para o ingresso no Ensino Superior. Porém, é necessário antes de tudo que o aluno consiga ter concluído essa etapa de uma maneira que tenha compreendido os conteúdos e as disciplinas.

As avaliações institucionais da Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo em todas as etapas de ensino têm a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos, bem como avaliar o nível de aprendizagem do aluno, em relação às disciplinas. Essas avaliações são padronizadas e são aplicadas em todas as escolas públicas do estado de São Paulo.

O SARESP é aplicado nas escolas estaduais, com finalidade de diagnosticar o nível da aprendizagem dos alunos. Para Esposito, Davis e Nunes (2010, p. 25), o SARESP tem a finalidade de “[...] construir uma ‘cultura de avaliação’, na qual a avaliação deixe de ser encarada como instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem.”

Esposito, Davis e Nunes (2010, p. 26-27), além de considerar o SARESP como uma ferramenta que não seja apenas para medir os conhecimentos dos alunos, mas que sirva para diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno, fazem suas considerações em relação à avaliação, demonstrando que as questões “[...] são elaboradas a partir de matrizes” que de certa forma “indicam os temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina”, e utiliza como parâmetros para aplicar as avaliações, as Propostas Curriculares.

O SARESP, avaliação do sistema educacional do estado de São Paulo, apresenta diagnósticos do nível de aprendizagem dos alunos e atualmente tem-se como resultados apresentados “[...] que a escola pública não tem assegurado nem o mínimo esperado para a maioria dos estudantes.” (ARCAS, 2000, p. 154).

Ao discutir sobre a escola pública, Arcas (2000, p.154), considera que a “[...] avaliação externa tem como um dos seus objetivos servir como referência para o sistema, para as escolas e para a sociedade”, e acima de tudo verificar se os conteúdos que vêm sendo ensinados, realmente foram compreendidos, observando se “[...] o que se espera que minimamente seja garantido aos usuários da escola pública, está sendo aprendido.” (ARCAS, 2000, p.154).

Atualmente, a partir da real situação do setor educacional para o Estado de São Paulo, as avaliações externas como o SARESP, quando aplicadas o que se tem

percebido é que, ao avaliar o desempenho dos alunos, vem gerando “[...] um ensino preocupado em atingir as metas previstas pela Secretaria de Educação, promovendo práticas escolares”, ou seja, sempre focando em índices que devem ser atingidos e se esquecendo da trajetória educacional do aluno, mas avaliando seus conhecimentos em apenas uma avaliação, não levando em conta as “especificidades de cada aluno” (ARCAS, 2000, p.154).

Sendo assim, mesmo gerando um caráter avaliativo, visando apenas um resultado satisfatório por parte do aluno, o SARESP consegue ser uma avaliação que permite repensar conceitos, dentro da própria escola. Na maioria das vezes, a partir dos resultados apresentados, é possível repensar formas para melhorar o ensino e a aprendizagem, trabalhando os conteúdos e competências em que os alunos tiveram maior dificuldade.

O Currículo Oficial de História da SEESP, apesar das críticas no sentido de ser a unificação do Currículo no estado de São Paulo uma prática antidemocrática, é entendido neste projeto como uma tentativa de dar aos educandos igualdade de oportunidades de aprendizagem, quando se articulam os mesmos conteúdos, competências e habilidades, os mesmos princípios e objetivos, enfim quando se promove uma política educacional homogênea, criam-se oportunidades iguais para os alunos da rede em todo o estado.

A Proposta Curricular da SEESP diz que:

[...] todos têm direito de construir ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir 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. (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

Porém, a promoção dessa igualdade de oportunidades de aprendizagem depende das práticas pedagógicas estabelecidas pelos professores nas escolas da rede. Entende-se aqui que o professor é sujeito ativo no processo de transformação da sociedade, a História é o componente curricular cujo objetivo básico é formar cidadãos conscientes e o momento da avaliação é importante para se alcançar esse objetivo.

## CAPÍTULO 2 O UNIVERSO DA PESQUISA – CONTEXTUALIZAÇÃO E MÉTODO

É preciso exigir de cada um, o que cada um pode dar, replicou o rei. A autoridade repousa sobre a razão. Se ordenares a teu povo que ele se lance ao mar, farão uma revolução. Eu tenho o direito de exigir obediência porque as minhas ordens são razoáveis. (SAINT-EXUPÉRY, 1988. p.40).

O presente estudo só foi possível com a anuência da Dirigente Regional de Ensino de Barretos-SP, dos gestores responsáveis pelas unidades escolares pesquisadas (E.E. Cel. Almeida Pinto e E.E. Cel. Silvestre de Lima) e dos pais dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio.

O critério utilizado para a escolha dessas unidades escolares foi: o fato da E.E. Cel. Almeida Pinto ser uma escola localizada na região central do município de Barretos, atendendo bairros habitados predominantemente pela classe média (Centro, Bairro Bela Vista, Vila Gomes, Jardim Oriente, entre outros), e a E.E. Cel. Silvestre de Lima ser uma escola que atende a vários bairros periféricos da cidade (Los Angeles, Vila Marília, São Francisco, entre outros).

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2015, todos os 33 sujeitos (sendo 11 gestores, 4 professores de História e 18 alunos) que responderam aos questionários foram esclarecidos quanto à importância do estudo e do método utilizado – Pesquisa qualitativa do tipo colaborativa.

A prática da pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008, p. 25):

[...] envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto em processos de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional.

Os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Dessa forma, criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas condições vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação. Caso não se reconheça esse potencial, a pesquisa colaborativa perde seu caráter transformador, crítico e emancipatório.

Segundo Macedo (2010, p. 110-111):

[...] aí, está, entendemos, uma fonte seminal a ser acordada por aqueles que, abraçando a etnopesquisa crítica dos meios educacionais, querem compreender em profundidade a ação de educar, suas linguagens e inteligibilidades.

O potencial da investigação colaborativa em dar conta da compreensão do microssocial sem perder de vista o macrossocial dá mais poder aos indivíduos para que eles analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações sociais e no cotidiano escolar. Para tanto é necessário que o grupo interessado nesse tipo de trabalho construa aprendizado significativo sobre o que é colaborar.

Segundo Ibiapina (2008, p. 29):

[...] o delineamento de uma pesquisa colaborativa prevê a concretização de um processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática, de forma que essa se converta em práxis, na qual a teoria e a prática se ampliam, complementam-se e transformam-se.

É importante ressaltar que a autora define a pesquisa colaborativa no âmbito da educação como:

[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa [...]. (IBIAPINA.2008, p.31).

Por isso o presente capítulo tratará do Currículo de História e seus objetivos, do perfil das unidades escolares pesquisadas e dos resultados das mesmas no SARESP e no IDESP entre o início da implantação do Currículo em 2008 e a conclusão dos primeiros alunos que fizeram todas as séries do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio (7 anos) utilizando-se do currículo oficial paulista em 2014.

No decorrer da pesquisa percebeu-se um mundo de práticas, sentidos e significados complexos que em geral é negligenciado, como se a sala de aula, a escola e suas construções representassem apenas um reflexo mecânico do processo decisório de autoridades pedagógicas; um cenário estático e estéril. O processo formativo se constitui a partir do conjunto das relações pedagógicas e de suas nuances, interagindo com nossas interpretações, com as interpretações dos alunos e de todos os atores e atrizes do cenário pedagógico.

Dessa forma não se faz necessário que pesquisadores e professores atuem de maneiras iguais e em todas as tarefas, para que a pesquisa colaborativa obtenha sucesso, é importante que sobre a base do projeto comum cada um dos participantes preste a sua colaboração específica de maneira interativa, igualitária, de tal forma que todos possam negociar as responsabilidades e que todos os partícipes tenham voz e vez em todos os momentos da pesquisa, confrontando perspectivas e interpretações. Assim, pesquisadores atuam como mediadores e podem atingir os objetivos da pesquisa, enquanto professores podem resolver questões atinentes à melhoria da prática docente.

Os sujeitos foram perguntados através de questionários (Apêndice A) sobre aspectos fundamentais para que a implantação do Currículo de História seja feita de forma significativa, tais como:

- Preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos;
- Existência de práticas bem e malsucedidas nas escolas conhecidas;
- Existência de práticas de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo;
- Existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas;
- Existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos;
- Existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos;
- Possíveis contribuições dos sujeitos para o sucesso da implantação do Currículo.
- As opiniões pessoais dos sujeitos acerca do Currículo de História;
- Principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade.

A pesquisa busca respostas para os principais problemas e sugestões para soluções possíveis, através da identificação de ideias e práticas bem-sucedidas a partir da implantação do Currículo oficial de História do estado de São Paulo nas escolas do município de Barretos.

## 2.1 Análise do currículo de História da SEESP e seus objetivos

Segundo o Currículo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo:

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Entre os fundamentos para o ensino de História no estado de São Paulo, o Currículo aponta a necessidade de se construir pontes do passado com o presente:

Constrói-se, assim – a partir do presente, como ensinou Benedetto Croce –, uma espécie de ponte intelectual que pode nos levar aos lugares de onde viemos para saber o que e quem somos e, principalmente, o que poderíamos ser, já que um dos principais compromissos da cultura histórica é com a constante reelaboração estética do mundo social, movendo-se sempre na contramão do esquecimento. (SÃO PAULO, 2010, p. 80).

O documento também ressalta a necessidade de haver uma “arquitetura curricular” que supere a ideia de um currículo escolar como se fosse um curso de graduação na área (SÃO PAULO, 2010, p. 29), por isso se justifica a formatação de um Currículo para a rede estadual paulista baseado nos PCNs e no pensamento historiográfico contemporâneo.

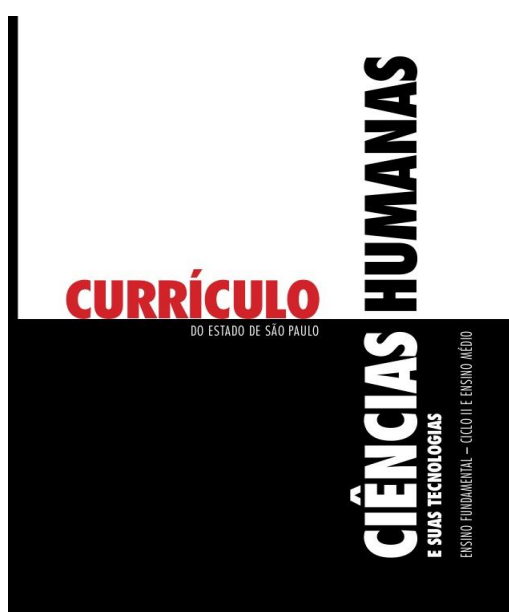
Os conteúdos básicos da disciplina também estão dispostos de acordo com os PCNs, são traçados objetivos básicos para o ensino de História, bem como são apontadas orientações metodológicas para o ensino aprendizagem dos conteúdos básicos.

Segundo o Currículo oficial, a História:

[...] deve funcionar como um 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, 2010, p. 36).

Portanto, a História não é uma disciplina engessada, estanque e isolada, mas instrumento para transformar a sociedade, a política e a cultura, além de um mecanismo importante para a promoção da interdisciplinaridade e da transversalidade em educação, e por entender a História de maneira mais ampla, é preciso refletir acerca das Metodologias do Ensino de História e da Avaliação da Aprendizagem como instrumento para a promoção e prática da interdisciplinaridade, para a formação do cidadão e para o mundo do trabalho.

**FIGURA 1 – Capa do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias**



Fonte: Fotografia de Aurimar de Freitas Figueiredo.

## 2.2 O perfil das escolas pesquisadas

Nesta parte do trabalho pretende-se traçar o perfil das unidades escolares pesquisadas, através de suas Histórias, bem como demonstrar dados atualizados das escolas como etapas de Ensino que são oferecidas e suas demandas.

### 2.2.1 A E.E. Cel. Silvestre de Lima

A E.E. Cel.. Silvestre de Lima foi criada pelo Decreto n. 9, de 11 de outubro de 1952, sua denominação inicial foi 4º Grupo Escolar, da Vila Baroni, sua instalação

se deu em 13 de outubro do mesmo ano, foi dirigido interinamente pela professora Virginia Vilas Boas.

Por Decreto n. 36.478, de 13 de abril de 1960, em homenagem ao grande político, poeta e escritor, o 4º Grupo Escolar recebeu a denominação de Grupo Escolar “Cel. Silvestre de Lima” e, por Resolução da SEESP, n. 13, de 21 de janeiro de 1976, foi transformada em Escola Estadual de Primeiro Grau “Cel. Silvestre de Lima”.

O patrono desta unidade escolar, o Cel. Silvestre de Lima, nasceu em São Sebastião da Ventania, hoje, Alpinópolis-MG, a 31/12/1859, filho de Vicente Gomes de Lima e Francisca Miquelina de Lima. Casou-se em 22 de maio de 1895, com Nazária Isaura de Mira. Iniciou seus estudos em sua terra natal, prosseguindo-os em Carmo do Rio Claro-MG, no Colégio Pe. James de Toledo Lion.

Em 1877, foi para o Rio de Janeiro, para estudar medicina, porém, mudou de ideia, e formou-se em Farmácia pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Paralelamente aos seus estudos, o que mais o entusiasmava era o jornalismo e a poesia. Logo se engajou na campanha jornalística contra o regime escravista, escrevendo no jornal “Gazeta da Tarde”, que era dirigido por José do Patrocínio. Ainda colaborou com outros jornais do Rio de Janeiro, tais como: “Gazeta de Notícias” e “O Combate”. Devido a sua fama em defesa dos escravos, certa vez, foi convidado pela Princesa Izabel, que queria conhecê-lo. Foi recebido juntamente com o jornalista abolicionista José do Patrocínio. Assistiu a assinatura da “Lei Áurea” e a “Proclamação da República”.

No ano de 1891, recebeu convite para conhecer o interior paulista, transferindo residência para Barretos. Ingressou na política, em 1892, elegendose vereador à Câmara Municipal de Barretos, correligionário que era do Cel. Antonio Marcolino Osório de Souza. Foi eleito Intendente (Prefeito) do Município de Barretos, exercendo o cargo no período de 1894 a 1896. Foi eleito deputado estadual, em 31 de dezembro de 1900. Foi eleito, novamente, já com a nomenclatura de Prefeito do Município de Barretos, no período de 1909 a 1914. Foi nesse período que, em Barretos, foi inaugurada a Estrada de Ferro Paulista, entre Barretos-Bebedouro (25/05/1909), instalada a energia elétrica (29/01/1911), dá início ao abastecimento de água potável (1910). Depois disso foi eleito vereador, chegando a ocupar a Presidência do Legislativo por diversas vezes no período compreendido entre 1914/1919. Como poeta, escreve, em novembro de 1913, o Hino Escolar, para o 1º.



Grupo Escolar de Barretos, inaugurado no ano anterior. Em 1997, teve a crônica “Um boêmio da velha raça”, de sua autoria, publicada no livro “Crônicas do Meu Chão Preto”.

Em 1996 uma nova Resolução da SEESP, n. 37, de 24 de abril daquele ano, muda novamente a denominação da unidade escolar para a atual: Escola Estadual “Cel. Silvestre de Lima”.

**FIGURA 2 - Fachada da E.E. Cel. Silvestre de Lima**



**Fonte:** SEESP, 2015c.

Atualmente a escola conta com cerca de 20 turmas, 700 alunos, nos níveis Fundamental-ciclo II e Médio, nos períodos matutino e vespertino, e segundo dados da Diretoria de Ensino de Barretos são desenvolvidos vários Projetos como a Feira Literária, Escola da Família, Sala de Leitura, Grêmio Estudantil, entre outros.

### *2.2.2 A E.E. Cel. Almeida Pinto*

O 3º Grupo Escolar de Barretos foi fundado em 6 de dezembro de 1938, com 351 alunos, distribuídos em 8 classes, instalado oficialmente em 1º de fevereiro de 1939, seu primeiro diretor foi o professor Augusto Alves de Melo.

Em 1952 o Decreto n. 21.698, datado de 11 de setembro, muda sua denominação para Grupo Escolar “ Cel. Almeida Pinto”, homenageando o grande político e educador Cel. Almeida Pinto.

O patrono desta unidade escolar, o Cel. João Carlos de Almeida Pinto, nasceu em Itapetininga, SP, em 21/04/1855. Casou-se em 2 de fevereiro de 1881,

com Maria Amélia de Oliveira. Antes de mudar-se para Barretos, morou em Campinas, Araraquara, onde foi Promotor Público em Jaboticabal, onde foi vereador e Presidente da Câmara Municipal. Sempre falante, magro, alto, elegante, excelente orador, e de atitudes intempestivas, o povo lhe deu o apelido de “Pinto Louco”.

Foi dos maiores benfeitores de Barretos. Fundou o Colégio São João, sendo o 1º. deste nível na cidade (1893), onde além de diretor, lecionava História do Brasil. Foi Juiz de Paz. Como vereador presidiu a cerimônia de instalação da Vila de Barretos, a 17 de fevereiro de 1.890, porém, demitiu-se das funções de vereador, em 22 de janeiro de 1892, é eleito novamente vereador e no período de 07 de janeiro a 02 de agosto de 1897, exerceu a Presidência da Câmara Municipal de Barretos.

Em sua ação comunitária foi membro fundador de grande parte das entidades barretenses, surgidas no final do século XIX e início do século XX, tais como: Foi um dos fundadores da Loja Maçônica Fraternidade Paulista (1897); Co-fundador do Grêmio Literário e Recreativo de Barretos, encarregado, juntamente Raphael da Silva Brandão, Dr. A. Viotti, Dr. Leocádio Primo Alves de Seixas e Dr. Pompeu de Andrade, da elaboração dos estatutos na entidade (1910); Tesoureiro do Hipódromo Barretense, onde hoje, se localiza a Fundação Educacional de Barretos (1919). Como jornalista, publicou durante muito tempo no jornal “O Sertanejo”, a coluna “Crônica da Terra”, sob o pseudônimo de João Bobo, relatando com simetria os fatos do cotidiano, em tom pitoresco, reproduzida, em parte, em 1997, no livro “Crônicas do Meu Chão Preto”.

No ano de 1976, uma Resolução da SEESP modificou a denominação para Escola Estadual de Primeiro Grau “Cel. Almeida Pinto”, tendo em 1991 se transformado em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Cel. Almeida Pinto”.

Finalmente em 1996, a SEESP, pela Resolução n. 37, de 24 de abril, mudou a denominação da unidade escolar para Escola Estadual “Cel. Almeida Pinto”.

**FIGURA 3 - Fachada da E.E. Cel. Almeida Pinto**

Fonte: SEESP, 2015c.

Atualmente a escola conta com cerca de 17 turmas, 600 alunos, nos níveis Fundamental-ciclo II e Médio, nos períodos matutino e vespertino, e segundo dados da Diretoria de Ensino de Barretos são desenvolvidos vários Projetos, como a Feira Literária, Escola da Família, Sala de Leitura, Grêmio Estudantil, entre outros.

### **2.3 As unidades escolares pesquisadas no SARESP e os resultados do IDESP (2008-2014)**

Segundo a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2015d):

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar seu desempenho e, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

Também de acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP, 2015a):

O IDESP – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da Educação no estado de São Paulo. Assim, o IDESP e as metas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção da melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação.

Serão analisados os resultados oficiais contidos nos Boletins da Escola, do SARESP e IDESP entre os anos de 2008 e 2014, esses documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas.

Nas tabelas 2, 3, 4 e 5 apresentamos os dados referentes à E.E. Cel. Silvestre de Lima e nas tabelas 6, 7, 8 e 9 apresentamos os dados da E.E. Cel. Almeida Pinto, no IDESP entre os anos de 2008 e 2014 e no SARESP nos anos de 2009, 2010 e 2013, anos nos quais a disciplina objeto desta pesquisa foi parte integrante da prova.

**TABELA 2 - IDESP – 3ª série do ensino médio - E.E. Cel. Silvestre de Lima – 2008 a 2014**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ESCOLA	2,02	1,70	1,45	1,73	1,73	1,81	1,64
CEI	2,12	2,15	2,01	1,98	-	-	-
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	1,93	2,19	1,84	1,97	2,10	1,83	1,96
MUNICÍPIO	1,88	1,87	1,41	1,52	1,81	1,69	1,83
ESTADO	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93

**Fonte:** SEESP, 2015b. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins gerados no período de 2008-2014 da Escola Cel. Silvestre de Lima.

**TABELA 3 - Médias dos participantes do SARESP – 2009**

	LINGUA PORTUGUESA- 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3º EM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	274,6	269,4	276,9	273,2
COGSP	272,1	264,4	272,3	268,7
CEI	276,7	273,7	280,8	276,9
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	271,3	273,7	276,8	274,2
MUNICÍPIO	268,7	263,0	271,7	272,6
ESCOLA	272,0	256,9	266,2	262,9

**Fonte:** SEESP, 2009a. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2009 da Escola Cel. Silvestre de Lima.

**TABELA 4 - Médias dos participantes do SARESP – 2011**

	LINGUA PORTUGUESA 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3ºEM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	265,7	269,7	275,5	274,4
COGSP	262,4	265,3	270,6	270,8
CEI	268,9	273,8	280,0	277,8
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	263,8	272,4	276,7	274,3
MUNICÍPIO	256,2	262,7	267,9	267,5
ESCOLA	254,9	269,5	268,8	261,6

**Fonte:** SEESP, 2011a. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2011 da Escola Cel. Silvestre de Lima.

**TABELA 5 - Médias dos participantes do SARESP – 2013**

	LINGUA PORTUGUESA 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3ºEM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	262,7	268,7	271,5	268,4
CEI	267,1	275,6	275,9	273,7
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	257,0	267,6	265,3	263,9
MUNICÍPIO	253,3	264,8	262,3	259,5
ESCOLA	257,0	267,8	259,7	264,0

**Fonte:** SEESP, 2013a. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2013 da Escola Cel. Silvestre de Lima.

O IDESP da unidade escolar em questão sempre esteve abaixo das demais instâncias, porém é importante notar que nos anos de 2011, 2012 e 2013 a nota teve um aumento significativo.

Também é importante notar a semelhança das notas apresentadas nas tabelas que se referem ao SARESP, nas quais nota-se claramente que as notas da escola são maiores exatamente nos anos em que as disciplinas da área de Humanas foram parte integrante da prova, o que pode indicar que as práticas de ensino aprendizagem dessas disciplinas no período contribuíram para o sucesso da escola, que conseguiu cumprir as metas entre 2011 e 2013.

**TABELA 6 - IDESP – 3ª série do ensino médio - E.E. Cel. Almeida Pinto – 2008 à 2014**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ESCOLA	2,5	2,59	1,62	1,68	2,98	2,14	2,49
CEI	2,12	2,15	2,01	1,98	-	-	-
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	1,93	2,19	1,84	1,97	2,10	1,83	1,96
MUNICÍPIO	1,88	1,87	1,41	1,52	1,81	1,69	1,83
ESTADO	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93

**Fonte:** SEESP, 2015b. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins gerados no período de 2008-2014 da Escola Cel. Almeida Pinto.

**TABELA 7- Médias dos participantes do SARESP – 2009**

	LINGUA PORTUGUESA 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3ºEM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	274,6	269,4	276,9	273,2
COGSP	272,1	264,4	272,3	268,7
CEI	276,7	273,7	280,8	276,9
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	271,3	273,7	276,8	274,2
MUNICÍPIO	268,7	263,0	271,7	272,6
ESCOLA	283,2	275,4	294,5	289,3

**Fonte:** SEESP, 2009b. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2009 da Escola Cel. Almeida Pinto.

**TABELA 8- Médias dos participantes do SARESP – 2011**

	LINGUA PORTUGUESA 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3ºEM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	265,7	269,7	275,5	274,4
COGSP	262,4	265,3	270,6	270,8
CEI	268,9	273,8	280,0	277,8
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	263,8	272,4	276,7	274,3
MUNICÍPIO	256,2	262,7	267,9	267,5
ESCOLA	260,2	265,4	267,9	280,3

**Fonte:** SEESP, 2011b. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2011 da Escola Cel. Almeida Pinto.

**TABELA 9 - Médias dos participantes do SARESP – 2013**

	LINGUA PORTUGUESA 3º EM	MATEMÁTICA 3º EM	GEOGRAFIA 3ºEM	HISTÓRIA 3º EM
ESTADO	262,7	268,7	271,5	268,4
CEI	267,1	275,6	275,9	273,7
DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS	257,0	267,6	265,3	263,9
MUNICÍPIO	253,3	264,8	262,3	259,5
ESCOLA	261,0	274,7	268,6	268,8

**Fonte:** SEESP, 2013b. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo, a partir dos boletins da escola gerados no ano de 2013 da Escola Cel. Silvestre de Lima.

A E.E. Cel. Almeida Pinto sempre atingiu os índices mais altos do IDESP, obtendo notas sempre maiores que as outras instâncias, exceto nos anos de 2010 e 2011, apesar disso ao analisar a tabela 8 podemos notar que as práticas de ensino de História na unidade escolar mantiveram a qualidade, pois mesmo obtendo um IDESP baixo no ano de 2011, os alunos obtiveram notas acima das médias das demais instâncias.

É importante notar que os resultados dessas avaliações impactam na prática profissional docente e na gestão escolar, pois a partir dessas notas as escolas devem estabelecer estratégias para manter ou melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Pinto (2011, p. 152-153):

[...] o Saresp se constitui mais de uma estratégia política de desresponsabilização do estado do que uma vontade específica de transformação da educação pública.

Para a maioria dos professores pesquisados, o atual modelo do Saresp não contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, mas poderia contribuir se fosse orientado por uma lógica que considerasse as especificidades de cada escola e de cada aluno em particular, ou seja, que considerasse as implicações sociais e educacionais que afetam o ensino e a aprendizagem.

Se um dos objetivos básicos do currículo é preparar o educando para a cidadania e o mundo do trabalho, as práticas avaliativas em História devem buscar estabelecer relações entre essa disciplina e a realidade dos alunos. É preciso buscar quais são as práticas bem-sucedidas neste sentido.

### **CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS: OLHARES SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM BARRETOS-SP**

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2003, p.56).

A escola produz, transforma e transmite cultura, segundo o pensador gramsciano Edmundo de Lima de Arruda Junior:

[...] o terreno da cultura constitui-se como lócus privilegiado para o pensamento, deflagração de ações, para o controle e/ou negação de qualquer poder estabelecido, seja ele exercido em nome de projeto democrático ou autoritário (ARRUDA JÚNIOR, 1997, p.31).

Assim, a escola é o espaço onde se devem implantar as ações transformadoras da realidade em seus diversos aspectos (social, cultural, político etc), o presente trabalho busca entender melhor a realidade das escolas da rede no município de Barretos, buscando as práticas pedagógicas bem e malsucedidas, suas razões e consequências para os alunos e para a comunidade escolar em geral a partir da implantação do Currículo de História nas escolas da rede.

Segundo Circe Maria F. Bittencourt (2004, p. 164):

A associação entre o cotidiano e a história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história coletiva. Uma articulação dessa natureza requer uma concepção de cotidiano que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado selecionando as experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas pautadas por meras descrições curiosas ou desligadas do contexto social da existência desses indivíduos.

Isso significa que o professor de História deve promover a aprendizagem significativa, fazendo o aluno relacionar o que aprende a sua própria vida e contextualizar o que e aprende a outros saberes, tornando-o apto a uma vida consciente e um sujeito capaz de produzir seu sustento.

No desenvolvimento da pesquisa pretende-se refletir sobre a questão da implantação do Currículo de História do Estado de São Paulo e as avaliações externas, bem como suas consequências, este estudo nas escolas da rede em Barretos é inédito e tem por objetivo principal detectar, através do exame detalhado do processo de avaliação da aprendizagem de História nos Ensinos Fundamental (ciclo II) e Médio, bem como seus resultados das avaliações externas nas escolas



da rede no referido município, quais são os impactos da implantação do Currículo Paulista no processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar dos professores, gestores e principalmente sobre os alunos das escolas pesquisadas.

A presente pesquisa se aterá à questão do cumprimento da legislação por gestores e professores, nos projetos desenvolvidos pela SEESP e da Diretoria Regional de Ensino de Barretos-DE/Barretos, bem como nos projetos pedagógicos das unidades escolas (UEs) e principalmente os mecanismos didáticos e de avaliação cotidianos durante a implantação do currículo de História do estado de São Paulo, tendo sempre em vista os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem (professores, alunos e gestores) e suas realidades.

É sabido que qualquer ação implementada na escola também tem efeitos na comunidade, portanto surte efeitos políticos. Para saber esses efeitos, o presente projeto pretende estudar o tema. Para isso, traçamos no capítulo anterior os perfis das escolas e com o aqui exposto, pretende-se analisar o processo ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar durante o período de implantação do Currículo Oficial da SEESP, especialmente o de História.

Segundo a pesquisadora Jussara Hoffmann (2001, p. 46):

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

Portanto, busca-se saber quais são práticas bem-sucedidas – nas escolas estaduais jurisdicionadas na Diretoria de Ensino de Barretos, especialmente nas escolas escolhidas como amostra para a pesquisa qualitativa do tipo colaborativa.

Também é necessário traçar um paralelo entre essas práticas e as avaliações externas, no caso específico do presente trabalho analisaremos os resultados do SARESP nos últimos anos, esse paralelo é necessário para que possamos observar se as práticas de ensino e avaliação da aprendizagem introduzidas pelos professores de História da rede estadual têm algum impacto sobre essas avaliações.

Para tanto analisar-se-á primeiramente, a partir das respostas dos sujeitos nos questionários (Apêndice A), os olhares dos alunos, professores de História e gestores em separado e, em seguida, faremos uma comparação desses olhares e dos resultados das escolas pesquisadas no SARESP apresentados no capítulo anterior.

### **3.1 O olhar dos alunos**

Assim como se apresentou no capítulo anterior, os sujeitos foram perguntados através de questionários (Apêndice A) sobre aspectos fundamentais para que a implantação do Currículo de História seja feita de forma significativa, tais como: preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos; a existência de práticas bem e mal sucedidas nas escolas conhecidas; de práticas de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo; de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas; de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência à leitura por parte dos alunos; de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos; as possíveis contribuições dos sujeitos para o sucesso da implantação do Currículo; as opiniões pessoais dos sujeitos acerca do Currículo de História; e os principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade.

Ao responderem sobre a existência de práticas bem e malsucedidas nas escolas conhecidas pelos alunos, os sujeitos pesquisados deram as seguintes respostas:

a) bem-sucedidas: aquelas relacionadas aos conteúdos de Artes; prática de Seminários; prática de projetos; escolas de período integral; eventos tradicionais das escolas, como festas juninas e jogos; uso de tecnologia em sala de aula; aulas práticas; aulas nas quais os professores têm paciência com os alunos; aulas interativas; viagens; entre outros.

b) malsucedidas: a prática do “ponto extra”, que deveria instigar o conhecimento e não a valorização da nota final; falta de práticas esportivas; falta de

professores; atividades que não envolvam recursos audiovisuais; não há livros didáticos para todos; falta de aulas práticas; aulas nas quais os professores não explicam; aulas teóricas; aulas fora de sala de aula “sem supervisão”; entre outros.

As opiniões pessoais dos alunos acerca do Currículo de História: currículo “montado com uma boa forma”; professores fogem do assunto; apostilas boas, raramente usam-se os livros didáticos; professores não cumprem a proposta; textos longos e desestimulantes; depende do professor; contribui bastante, é ótimo; aula de História é “só cópia”; entre outros. Aqui destacamos algumas respostas:

*ALUNO 2- O que eles propõem é feita uma boa utilização, porém o professor contribui muito pois ao que o currículo foge ou dispersa do assunto por conta própria passam aquilo que o estado deveria passar.*

*ALUNO 10 - Bom acho que depende do professor alguns tem o prazer de explicar para o aluno entender a matéria mais alguns nem se importam passam a resposta na apostila e pronto.*

*ALUNO 14 - Não só em história mais como todas as matérias nos ensinam a viver bem melhor depois dos estudos. História contribui bastante nos ensinando sobre o passado que contribui bastante.*

Entre os principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade que foram destacados pelos alunos estão a ausência dos pais; indisciplina; violência; falta de sensibilidade da escola em relação aos problemas dos alunos; falta de infraestrutura e segurança; professores que não dão boas aulas; falta de materiais à disposição dos professores; professores cansados. Destacamos aqui algumas respostas:

*ALUNO 1 - No caso da ausência dos pais, pode deixar o aluno um pouco deixado pela falta da ‘cobrança’. Já no caso da indisciplina e da violência, pode-se levar em conta uma possível falta de estrutura familiar. Entretanto, antes de julgar o comportamento, é necessário verificar o que o aluno passa, qual sua realidade, qual seu psicológico.*

*ALUNO 2- Primeiramente o estado é bem falho e isso faz com que chegue até o aluno de forma bem notória começando pela infraestrutura, currículo professor, materiais, funcionários secundários, segurança que em calamidade abre as portas diretamente para a violência, drogas, preconceitos, agressões verbais, morais físicos.*

*ALUNO 4 - Atualmente, na escola que estudo, existe uma enorme carência de professores que realmente não são competentes para dar aula, sem contar que já deveriam estar aposentados. O fato da direção não tomar suas devidas providencias, acobertando os outros.*

*ALUNO 8 - Em muitas situações a escola não consegue atingir todos os objetivos aqui citados. Algumas vezes falta o professor, não somente sua falta física, mas também a ‘presença de espírito’. Os matérias escolares,*

*são razoáveis, como as apostilas, apesar de que em alguns requisitos são fracos em conteúdos, os próprios professores algumas vezes falam isso*  
**ALUNO 18** - *A escola tem em método de disciplina, muito fraco, onde os alunos podem fazer o que quiser sem se preocupar com as consequências ou punições por parte da direção.*

Para facilitar a análise e compreensão dos dados obtidos, a partir das respostas dadas pelos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio, foram elaboradas as tabelas abaixo:

**TABELA 10 - Olhar dos alunos quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	4	22%
NÃO	10	56%
HÁ AVANÇOS	4	22%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 11 - Olhar dos alunos quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	9	50%
NÃO	5	28%
HÁ AVANÇOS	3	17%
NÃO RESPONDEU	1	5%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 12 - Olhar dos alunos quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	17	95%
NÃO	1	5%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 13 - Olhar dos alunos quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	8	45%
NÃO	9	50%
HÁ AVANÇOS	1	5%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Em relação ao olhar dos alunos quanto à existência de práticas pedagógicas na área de História que contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência à leitura por parte dos alunos, podemos destacar a opinião de um dos alunos sobre as apostilas e os livros didáticos utilizados em sua escola:

*ALUNO 5 - Os livros didáticos, apesar de não ter para todos os alunos utilizar, são bons, segue bem o currículo. Já as apostilas são péssimas, fogem totalmente do tema proposta.*

**TABELA 14 - Olhar dos alunos quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	9	50%
NÃO	9	50%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 15 - Olhar dos alunos - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	15	84%
NÃO	3	16%
TOTAL	18	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

### 3.2 O olhar dos professores

Aqui também os sujeitos, desta vez os professores de História, foram perguntados através de questionários (Apêndice A) sobre os aspectos fundamentais

para que a implantação do Currículo de História seja feita de forma significativa, tais como: preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos; a existência de práticas bem e mal sucedidas nas escolas conhecidas; práticas de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo; práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenham atitudes críticas; práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência à leitura por parte dos alunos; projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos; as possíveis contribuições dos sujeitos para o sucesso da implantação do Currículo; as opiniões pessoais dos sujeitos acerca do Currículo de História e os principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade.

Além dessas perguntas, os professores também foram questionados acerca de outros aspectos importantes, tais como: as relações cotidianas entre professores, gestores e a questão da mediação educativa e, o seu entendimento sobre o ato de “educar”.

Os professores são frutos do meio em que vivem, são submetidos às estruturas sociais, às estruturas das escolas e muitas vezes não são capazes de fornecer conhecimento crítico até mesmo porque nem eles têm. O aluno também carrega toda a carga da estrutura social, do meio em que vivem. Estímulos como motivação, incentivo escolar também interferem muito no processo de ensino e aprendizagem. Portanto para o aluno, o bom professor será aquele que conseguir satisfazer suas expectativas.

Existência de práticas bem e malsucedidas nas escolas conhecidas:

a) bem-sucedidas: práticas que envolvem esporte; aquelas que são bem planejadas; avaliação envolvendo teoria e prática; uso de tecnologias em sala de aula; projetos; entre outros.

b) malsucedidas: aquelas que não são bem planejadas; práticas que visam apenas a obtenção de bons resultados no SARESP; prática da “aprovação automática; entre outras.

As opiniões pessoais dos professores de História acerca do Currículo desse componente curricular são as seguintes: falho e incoerente; tem assuntos

desnecessários e outros que não estão no Currículo; do ponto de vista da padronização dos conteúdos está correto; entre outros.

Sobre os principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade, responderam o seguinte: não saber enfrentar o problema das drogas; violência; ausência dos pais; indisciplina; longa e excessiva jornada de trabalho docente; entre outros.

Quanto às relações cotidianas entre professores, gestores e a questão da mediação educativa, todos os professores responderam que são boas ou harmoniosas.

Os professores entendem “educar” como “uma mola para o progresso”; “troca”; “[...] ensinar os conteúdos é diferente da educação que a família dá em casa”. Destacam-se as seguintes respostas:

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 2 - Muitos educadores não leem e não adquirem livros, jornais e revistas, não podendo compartilhar o mundo da leitura com seus alunos.*

*Portanto, estamos diante de um desafio mudar a prática diante das dificuldades, pois é dentro da sala de aula que temos a chance de transformar a sociedade que desejamos.*

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 3- Não vejo com bons olhos a apostila adotada pelo Governo Estadual, embora alguns assuntos abordados sejam importantes e interessantes. História é muito ampla, dependendo muito da maneira pela qual o professor leva seu aluno ao gosto pelo conhecimento. Dentro do Currículo há assuntos desnecessários.*

Quanto aos demais aspectos, a partir das respostas dos questionários respondidos pelos professores de História, foram elaboradas as tabelas abaixo:

**TABELA 16 - Olhar dos professores de História quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	3	75%
NÃO	1	25%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Sobre o preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos, cabe destacar as seguintes respostas:

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 1 - Não. Apesar da SEE fornecer alguns recursos materiais, ainda está aquém das necessidades reais da escola.*

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 3 - Não. Embora se gaste muito com reformas nas escolas, o que seria essencial e facilitaria o trabalho do professor como lousas digitais, maior número de computadores para serem utilizados pelos alunos, não são realizados. O que poderia melhorar as aulas, ampliar o interesse do aluno é delegado a segundo plano. Para o governo, o que interessa é reforma física, aquela que aparece aos olhos.*

**TABELA 17 - Olhar dos professores de História quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemple os objetivos propostos pelo Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	0	0%
NÃO	3	75%
HÁ AVANÇOS	1	25%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 18 - Olhar dos professores de História quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	2	50%
NÃO	2	50%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Sobre a existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas, destacamos algumas respostas:

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 2- Sim. Desde que o educador esteja disposto a romper os paradigmas e não fique engessado na quantidade e valorize a equidade, estando disposto a mudar, ideias e práticas, esquecendo os velhos hábitos.*



**TABELA 19 - Olhar dos professores de História quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	0	0%
NÃO	1	25%
HÁ AVANÇOS	3	75%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Sobre a existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência à leitura por parte dos alunos, segue a resposta do Professor de História 1:

*PROFESSOR DE HISTÓRIA 1: Em partes sim. O que falta muitas vezes é o interesse do aluno em querer aprender e ele não acredita que a educação e um agente transformador. Infelizmente, não possuem essa consciência.*

**TABELA 20 - Olhar dos professores de História quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	3	75%
NÃO	0	0%
HÁ AVANÇOS	1	25%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 21 - Olhar dos professores de História - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	3	75%
NÃO	1	25%
TOTAL	4	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 22 - Olhar dos professores de História quanto ao fato do Currículo de História contribuir para a suas práticas profissionais, para a promoção de aprendizagens significativas, e conseqüentemente para a melhora na qualidade de vida dos alunos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
POUCO	1	25%
SIM	1	25%
NÃO	2	50%
TOTAL	4	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

### 3.3 O olhar dos gestores

Para o grupo de gestores foram feitas as mesmas perguntas aplicadas aos grupos de alunos e professores de História, segue abaixo a análise das respostas dos sujeitos.

Quanto à existência de práticas bem e malsucedidas nas escolas conhecidas:

a) bem-sucedidas: articulação do grupo gestor, motivação do corpo docente, mobilização dos alunos, envolvimento da comunidade intra e extraescolar, uso de tecnologia em sala de aula, uso do Currículo, articulação entre Currículo e livros didáticos, prática de simulados e comprometimento docente, entre outros.

b) malsucedidas: ausência do protagonismo juvenil nas escolas, ausência de projetos, ausência de planejamento, professores que se negam a seguir o Currículo oficial, ausência de articulação entre os membros da equipe gestora, falta de professores, falta de formação docente, ausência da família no cotidiano escolar dos filhos, quando os professores não consideram o contexto social dos alunos, entre outros. Destacam-se as seguintes respostas:

*GESTOR 1- Ausência e práticas de projetos educativos que favoreçam a conscientização a participação e engajamento ético para as gestões e temáticas transversais do mundo contemporâneo e cotidiano.*

*GESTOR 11- As práticas escolares malsucedidas comumente são aquelas em que o professor não considera o contexto social em que está (e) inserido os alunos.*

As opiniões pessoais dos sujeitos acerca do Currículo de História: favorece a compreensão da nossa identidade cultural e social; articula a História a outros componentes curriculares; é uma sequência didática excelente; evita improvisação;

engessa as práticas pedagógicas. Apresentamos a resposta de um dos gestores sobre o tema:

*GESTOR 1 - Acredito que o currículo de história é o que melhor favorece a compreensão da nossa identidade social e cultural. É através desse currículo que é nos possibilitado perceber e exercitar questões cidadãs no mundo contemporâneo. A proposta curricular dá ao professor a possibilidade de integrar novos saberes à prática docente e ampliar o conhecimento na articulação com outras disciplinas.*

Principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade: “achismos” por parte dos profissionais que atuam na área e comunidade extraescolar; ausência dos pais; indisciplina; violência; falta de busca por soluções; falta de preparo da escola para enfrentar os problemas; falta de professores; desinteresse dos alunos. Destacam-se as seguintes respostas:

*GESTOR 2 - Sim, eu vejo esses três como ‘problemas’ que imbricam na escola e nem sempre a escola e nem sempre a escola está preparada p/ administrá-los. É preciso que a Universidade forme os novos educadores p/ enfrentarem c/ profissionalismo esses desafios. A escola sozinha também não é a ‘panacéia’ que resolve todos os males. Como nos ensina Paulo Freire: ‘Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sim ela tampouco a sociedade muda’. A escola sempre precisará dos outros parceiros: família e sociedade (outras secretarias, empresas, ONGs., etc.).*

*GESTOR 8 - Falta de comprometimento dos pais na educação dos filhos. Também aponto o elevado número de falta dos professores que prejudica em muito o aprendizado devido a não continuidade do trabalho. Dificuldade de encontrar bons profissionais para substituir também é um grande problema enfrentado pela escola.*

Quanto aos demais aspectos, a partir das respostas dos questionários respondidos pelos gestores, foram elaboradas as tabelas abaixo:

**TABELA 23 - Olhar dos gestores quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	6	55%
NÃO	3	27%
HÁ AVANÇOS	2	18%
TOTAL	11	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Sobre o preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos, destacamos as respostas de alguns gestores:

*GESTOR 1 - Em partes sim. O universo de cada escola é muito diferenciado na rede de escolas. Há escolas com boa infraestrutura, materiais e recursos humanos que ainda não se apropriaram de uma aprendizagem por competências. Para atingirem todos esses objetivos é prioritário que se invista mais em uma proposta pedagógica coerente com a realidade da escola e sua clientela e não só na infraestrutura e manter como norteador dos conteúdos lias pedagógicos e humanas.*

*GESTOR 2 - Professores que se negam a seguir o currículo oficial do estado de S.P., de onde são tiradas as avaliações externas e assim prejudicam os resultados da escola.*

*GESTOR 6 - Depende de quem e como vai ser utilizado, muitas vezes o currículo é mal interpretado, mas se for levado a sério contempla sim.*

*GESTOR 7 - Não. Precisa de reformas, materiais mais atrativos, os recursos humanos, falta capacitação e formação adequada.*

*GESTOR 8 - Observo que avançamos, porém há a necessidade de investir mais principalmente na infraestrutura (laboratórios) e recursos humanos (valorização do profissional).*

**TABELA 24 - Olhar dos gestores quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	4	35%
NÃO	2	18%
HÁ AVANÇOS	5	47%
TOTAL	11	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 25 - Olhar dos gestores quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	7	64%
NÃO	2	18%
HÁ AVANÇOS	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Com relação às práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas, os gestores responderam:

*GESTOR 3- Observados os cadernos do professor e cadernos dos alunos percebemos situações de aprendizagem que ‘convidam’ os atores envolvidos e os associando com fatos do seu cotidiano. Tal fato me leva a considerar que alunos tem tido oportunidades de se posicionarem como sujeito social de seu tempo.*

*GESTOR 5 - As práticas pedagógicas na área de História contemplam os ideais de democracia e participação propondo o debate e a reflexão de forma a estruturar opiniões diversas sobre os aspectos que permeiam a vida em sociedade.*

**TABELA 26 - Olhar dos gestores quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	7	64%
NÃO	2	18%
HÁ AVANÇOS	2	18%
TOTAL	11	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

Acerca das práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos, destacamos a resposta do gestor 1:

*GESTOR 1 - É necessário, porém maior articulação dos docentes desta disciplina com as práticas e metodologias de leitura e escrita para ampliar o olhar para estas questões que ficaram por muito tempo restritas aos docentes de língua materna. A nova concepção de currículo e práticas docente exige este olhar ampliado dos professores para estas questões.*

**TABELA 27 - Olhar dos gestores quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	8	73%
NÃO	1	9%
HÁ AVANÇOS	2	18%
TOTAL	11	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 28 - Olhar dos gestores - Se os sujeitos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS	PERCENTUAL
SIM	9	82%
NÃO	0	0%
POUCO	2	18%
TOTAL	11	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

### 3.4 Perspectivas

A escola deve ser entendida como um aparelho de Estado capaz de promover transformações políticas, sociais e culturais, é o espaço onde as relações entre os profissionais da educação, alunos e a comunidade interagem.

Segundo Ibiapina (2008, p. 64):

[...] nas últimas décadas, a despeito da continuada predominância de um modelo de educação escolar baseado na transmissão e no modelo bancário de educação, em que ensinar é dizer, e aprender é absorver, os slogans do ensino reflexivo, da pesquisa-ação e do professor como pesquisador, vêm tendo a adesão de professores e pesquisadores sociais em todo o mundo, como uma alternativa ao modelo da racionalidade técnica.

Nesse sentido buscam-se respostas quanto ao “*modus operandi*”, ações que promovam aprendizagens significativas, entendidas aqui como aquelas que fazem com que o educando entenda a realidade em que vive e consiga transformá-la a partir do que aprende na escola, por isso realizamos a pesquisa de campo, que segundo ensino Minayo (2012, p. 61):

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Para Ibiapina (2008, p. 72), refletir acerca da realidade significa extrair significados das experiências advindas da ação concreta. Segundo a autora:

[...] a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e a prática é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

Também é importante refletir acerca do cotidiano dos sujeitos, pois são as ações cotidianas que formam a realidade. Segundo Macedo (2010, p. 87):

[...] é correto supor que as pessoas, em sua vida cotidiana, ordenam seu meio, atribuem significados e relevância a objetos, fundamentam suas ações sociais em racionalidades de seu senso comum, não se pode fazer pesquisa de campo ou usar qualquer outro método de pesquisa nas ciências antropológicas sem levar em consideração o princípio da interpretação contextualizada.

O processo de implantação do Currículo oficial do estado de São Paulo (2008-2014) é considerado pelos favoráveis ao projeto governamental como um longo e difícil processo de adequação e uniformização do Currículo visando dar condições de igualdade de aprendizagem a todos os alunos da rede.

A SEESP elaborou um conjunto de materiais para orientar o trabalho: o Currículo, os Cadernos do Gestor, os Cadernos do Professor, os Cadernos do Aluno, todos articulados com as Matrizes de Referência do SARESP, bem como com os Relatórios Pedagógicos do SARESP. Todo esse material deve ser estudado pelos gestores e professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado de São Paulo.

Para tanto, várias ações orientadas pela SEESP foram e têm sido desenvolvidas pelos órgãos oficiais, na Diretoria de Ensino de Barretos várias ações são promovidas pelo Núcleo Pedagógico, tais como oficinas, cursos à distância (nos quais os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e os Supervisores de Ensino atuam na parte presencial), cursos presenciais, todos eles visando a qualidade na implantação do Currículo oficial.

Aqui apresentamos o quadro de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da região de Barretos:

**QUADRO 1 – Professores coordenadores do núcleo pedagógico da diretoria regional de ensino de Barretos**

<b>Professor Coordenador</b>	<b>ÁREA</b>	<b>Formação</b>
Profª Elaine Cristina dos Santos	Coordenadora do Núcleo Pedagógico	Licenciatura em Química e Pedagogia. Pós-graduada em gestão escolar.
Profª Ana Patricia Machado Viana	PCNP de Língua Portuguesa EM	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UNESP – São José do Rio Preto. É Especialista em Gestão do Currículo pela USP/REDEFOR.
Profª Anizabel Andrade Pereira de Souza.	PCNP de Física	Licenciatura em Física e Pedagogia pela UNISO-UNINOVE, Formação em Gestão Educacional pela UFSCAR (Em Andamento), Física Médica, pela UNIFEB (Em andamento), Extensão em Física no Futebol pela USP.
Profª Camila Aparecida Veloso	PCNP de História	Licenciatura Plena em História pela UNIFAFIBE e Pedagogia pela UNIUBE. Especialização em Gestão Escolar.
Profª Danúbia Fernandes Sobreira Tasca	PCNP de Língua Portuguesa E.F.	Licenciatura Plena em Letras. Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-Graduação em Gestãod e Escola pela Redefor
Profª Deise Aparecida Pereira	PCNP de Educação Especial.	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual
Profª Denise Ferreira Santos	PCNP de Projetos Especiais	Licenciatura Plena em Letras e em Pedagogia.
Prof. José Carlos Fernandes Júnior	PCNP de Língua Estrangeira Moderna	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Espanhola e em Pedagogia.
Prof. José Milton Azevedo Andrade	PCNP de Projetos Especiais	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Especialização em Educação Física Escolar. Mestrado em Educação.
Prof. José Roberto Machado	PCNP de Tecnologia Educacional.	Licenciado em Matemática e Pedagogia. Mestrado em Educação. Especialização em Educação Matemática, Tecnologia Educacional e Gestão e Supervisão.
Profª Lilian Cristina Lima Nogueira	PCNP de Alfabetização	Licenciatura em Pedagogia para os 4 primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela PUC/SP, pós-graduação em Educação Especial, pela FISO.
Profª Luzia Aparecida Marques	PCNP de Matemática E.F	Licenciatura Plena em Matemática pela UNIFEB e em Pedagogia pela faculdade "Antônio Augusto Reis Neves". Especialista em Matemática pela UNICAMP/REDEFOR, em Mat-100 pela UNICAMP, em Planejamento e Implementação em Gestão em Educação a Distância pela UFF e em Informática Aplicada a Educação Matemática pela Faculdade São Luís.
Profª Maria de Lourdes Sousa Fabro	PCNP de Arte	Graduação, Especialização e Mestrado em Artes Visuais.
Profª Susete Sofientino de Gouveia	PCNP de Geografia	Licenciatura Plena em Geografia e pós-graduada em Gestão Educacional.

**Fonte:** SEESP, 2015e. Adaptado por Aurimar de Freitas Figueiredo.



Nos quadros comparativos abaixo demonstramos as opiniões dos sujeitos quanto ao que lhes foi perguntado na pesquisa de campo.

**QUADRO 2 - Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas bem-sucedidas nas escolas conhecidas**

<b>GESTORES</b>	<b>PROFESSORES DE HISTÓRIA</b>	<b>ALUNOS CONCLUINTES DA 3ª SÉRIE DO EM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• articulação do grupo gestor</li> <li>• motivação do corpo docente</li> <li>• mobilização dos alunos</li> <li>• envolvimento da comunidade intra e extra-escolar</li> <li>• uso de tecnologia em sala de aula, uso do Currículo</li> <li>• articulação entre Currículo e livros didáticos, prática de simulados</li> <li>• comprometimento docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• práticas que envolvem esporte</li> <li>• aquelas que são bem planejadas</li> <li>• avaliação envolvendo teoria e prática</li> <li>• uso de tecnologias em sala de aula</li> <li>• projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aquelas relacionadas aos conteúdos de Artes</li> <li>• prática de Seminários; prática de projetos</li> <li>• escolas de período integral</li> <li>• eventos tradicionais das escolas, como festas juninas e jogos</li> <li>• uso de tecnologia em sala de aula; aulas práticas</li> <li>• aulas nas quais os professores tem paciência com os alunos</li> <li>• aulas interativas</li> <li>• viagens</li> </ul>

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**QUADRO 3 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas malsucedidas nas escolas conhecidas**

<b>GESTORES</b>	<b>PROFESSORES DE HISTÓRIA</b>	<b>ALUNOS CONCLUINTES DA 3ª SÉRIE DO EM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência do protagonismo juvenil nas escolas</li> <li>• ausência de projetos</li> <li>• ausência de planejamento</li> <li>• professores que se negam a seguir o Currículo oficial</li> <li>• ausência de articulação entre os membros da equipe gestora</li> <li>• falta de professores</li> <li>• falta de formação docente</li> <li>• ausência da família no cotidiano escolar dos filhos</li> <li>• quando os professores não consideram o contexto social dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aquelas que não são bem planejadas</li> <li>• práticas que visam apenas a obtenção de bons resultados no SARESP</li> <li>• prática da “aprovação automática”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a prática do “ponto extra”, que deveria instigar o conhecimento e não a valorização da nota final</li> <li>• falta de práticas esportivas</li> <li>• falta de professores</li> <li>• atividades que não envolvam recursos audiovisuais</li> <li>• não há livros didáticos para todos</li> <li>• falta de aulas práticas</li> <li>• aulas nas quais os professores não explicam</li> <li>• aulas teóricas; aulas fora de sala de aula “sem supervisão”</li> </ul>

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**QUADRO 4 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto às suas opiniões pessoais acerca do Currículo de História**

<b>GESTORES</b>	<b>PROFESSORES DE HISTÓRIA</b>	<b>ALUNOS CONCLUINTE DA 3ª SÉRIE DO EM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• favorece a compreensão da nossa identidade cultural e social</li> <li>• articula a História a outros componentes curriculares</li> <li>• é uma sequência didática excelente</li> <li>• evita improvisação</li> <li>• engessa as práticas pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• falho e incoerente</li> <li>• tem assuntos desnecessários e outros que não estão no Currículo</li> <li>• do ponto de vista da padronização dos conteúdos está correto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• currículo “montado com uma boa forma”</li> <li>• professores fogem do assunto</li> <li>• apostilas boas, raramente usam-se os livros didáticos</li> <li>• professores não cumprem a proposta; textos longos e desestimulantes</li> <li>• depende do professor</li> <li>• contribui bastante, é ótimo</li> <li>• aula de História é “só cópia”</li> </ul>

Fonte: dados coletados pelo autor

**QUADRO 5 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto aos principais problemas enfrentados pelas escolas na atualidade**

<b>GESTORES</b>	<b>PROFESSORES DE HISTÓRIA</b>	<b>ALUNOS CONCLUINTE DA 3ª SÉRIE DO EM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “achismos” por parte dos profissionais que atuam na área e comunidade extra escolar; ausência dos pais</li> <li>• Indisciplina</li> <li>• Violência</li> <li>• falta de busca por soluções</li> <li>• falta de preparo da escola para enfrentar os problemas</li> <li>• falta de professores</li> <li>• desinteresse dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não saber enfrentar o problema das drogas</li> <li>• violência</li> <li>• ausência dos pais</li> <li>• indisciplina</li> <li>• longa e excessiva jornada de trabalho docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência dos pais</li> <li>• indisciplina</li> <li>• violência</li> <li>• falta de sensibilidade da escola em relação aos problemas dos alunos</li> <li>• falta de infraestrutura e segurança</li> <li>• professores que não dão boas aulas</li> <li>• falta de materiais a disposição dos professores</li> <li>• professores cansados</li> </ul>

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

As tabelas abaixo visam demonstrar os resultados gerais (todos os sujeitos pesquisados, totalizando 33 pessoas) da pesquisa de campo, bem como demonstrar comparativamente as opiniões dos sujeitos pesquisados por grupo – alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio, professores de História e gestores.

**TABELA 29 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto ao preparo das unidades escolares para atingirem os objetivos propostos no Currículo, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	4	3	6	13	39%
NÃO	10	1	3	14	43%
HÁ AVANÇOS	4	0	2	6	18%
TOTAL	18	4	11	33	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 30 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de avaliação da aprendizagem que contemple os objetivos propostos pelo Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	9	0	4	13	39%
NÃO	5	3	2	10	30%
HÁ AVANÇOS	3	1	5	9	28%
NÃO RESPONDEU	1	0	0	1	3%
TOTAL	18	4	11	33	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 31 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	17	2	7	26	79%
NÃO	1	2	2	5	15%
HÁ AVANÇOS	0	0	2	2	6%
TOTAL	18	4	11	33	100%

**Fonte:** Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 32 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	8	0	7	15	46%
NÃO	9	1	2	12	36%
HÁ AVANÇOS	1	3	2	6	18%
TOTAL	18	4	11	33	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 33 - Olhar dos sujeitos pesquisados quanto à existência de projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos do Currículo e seus efeitos**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	9	3	8	20	60%
NÃO	9	0	1	10	30%
HÁ AVANÇOS	0	1	2	3	10%
TOTAL	18	4	11	33	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

**TABELA 34 - Olhar dos sujeitos pesquisados - se os mesmos contribuem para o sucesso da implantação do Currículo**

RESPOSTAS	Nº DE SUJEITOS ALUNOS	Nº DE SUJEITOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	Nº DE SUJEITOS GESTORES	Nº DE SUJEITOS TOTAL	PERCENTUAL
SIM	15	3	9	27	82%
NÃO	3	1	0	4	12%
POUCO	0	0	2	2	6%
TOTAL	18	4	11	33	100%

Fonte: Resultado da pesquisa realizada por Aurimar de Freitas Figueiredo.

A pesquisa de campo permitiu que se compreendesse que há avanços no que depende dos investimentos feitos nas unidades escolares, porém os mesmos são insuficientes, pois os professores continuam descontentes e sobretudo faltam professores na rede.

Entre as práticas pedagógicas bem-sucedidas os sujeitos citaram principalmente aquelas relacionadas ao protagonismo juvenil (como seminários, gincanas, eventos), projetos feitos com o adequado planejamento, foi destacada a importância da equipe gestora e do preparo do professor para que essas ações obtenham o sucesso desejado.

Entre as práticas pedagógicas malsucedidas os sujeitos citaram principalmente aquelas relacionadas ao mau preparo dos professores quanto ao processo ensino aprendizagem: aulas desinteressantes baseadas em cópias e falta de atividades interdisciplinares que envolvam principalmente os esportes e as artes.

Nesse sentido, segundo Pinsky e Pinsky (2012, p. 17):

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos. Mais que o livro, professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum.

Em relação às práticas de avaliação da aprendizagem e às práticas pedagógicas cotidianas na área de História estarem em consonância com os objetivos propostos pelo Currículo oficial, formando cidadãos críticos que estejam aptos para a participação da vida em sociedade os sujeitos responderam que há avanços, porém as “velhas práticas” (aulas teóricas e acríticas; avaliação classificatória e punitiva; professores mal preparados; falta de profissionais qualificados e infraestrutura na escola etc) ainda figuram nas escolas públicas.

A competência social dos membros nasce no seio de uma determinada comunidade, e a escola é uma delas; a cultura ali criada idealiza as ações. Nesse sentido, normas, regras e valores são sempre uma interpretação local, pontual, pois é na escola que elas se criam e se recriam incessantemente, procurando mostrar, por exemplo, como as desigualdades são construídas e mantidas no dia-a-dia das relações escolares, os etnometodólogos entram na lógica das ações cotidianas “não-documentadas”, desvelando procedimentos de exclusão nem sempre visíveis, nem sempre comunicados: um mundo de ações tácitas que as relações cristalizadas ao longo da história da instituição escolar mantêm reificadas, isto é, naturalizadas.

Segundo Macedo (2010, p. 58):

[...] essa compreensão da ação humana se aplica tanto para ação individual, como para a ação coletiva, e, nesse ponto, a ação conjunta pode se constituir objeto de estudo, sem perder o caráter de ser construída por

um processo interpretativo, quando a coletividade enfrenta situações nas quais age. Apesar de seu caráter distintivo, a ação conjunta tem sempre que operar por meio de um processo de formação. Essa decorrência de ações permite ao indivíduo partilhar sentidos comuns e preestabelecidos sobre as expectativas de ações dos participantes e, conseqüentemente, cada participante é capaz de orientar seu próprio comportamento à luz desses sentidos.

Para que a atuação profissional dos diversos profissionais que atuam na Educação e na inserção social seja eficaz e produza efeitos realmente significativos, Pontes (2013, p. 184-185) ensina que:

A intervenção, nesse sentido, dar-se-á buscando criar desdobramentos que não permitam à ação mesma esgotar-se num 'sim' ou 'não' institucionalizado para o 'cliente'. O trabalho, com as mediações e nas mediações, conduz à compreensão de que esse movimento de dessingularização, universalizador, deve caminhar no sentido da particularização daquelas situações problemáticas. Esta particularização garante a dimensão insuprimível da singularidade e a necessária visão de totalidade social (universalidade), possibilitando garantir, em tese, tanto as respostas tecnicamente necessárias no plano imediato (garantindo o acesso aos serviços sociais) quanto desdobramentos mais mediatos no plano da conscientização mútua (profissional e usuário-cidadão) e da organização dos segmentos excluídos.

Quanto ao Currículo de História, os problemas apontados pelos sujeitos são os mesmos apontados anteriormente: faltam recursos, professores cansados e o "engessamento do Currículo" impedem o completo sucesso de sua implantação.

Para que haja aprendizagens significativas em História, é necessário segundo Pinsky e Pinsky (2012, p. 23):

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

As opiniões dos grupos pesquisados não divergem acerca dos rumos da escola pública:

*GESTOR 1 - Devemos acreditar e lutar para que a escola seja espaço de conhecimento contínuo a favor de um mundo melhor. O ofício do professor é o de favorecer o conhecimento e ensinar cidadania na sala de aula, para que possamos propagar o respeito e a dignidade humana. Olhar com desesperança para as novas gerações é apostar no fracasso da humanidade.*

*ALUNO 8 - O ensino público tem e oferece uma grande oportunidade a pessoa que não teriam condições de pagar uma escola. E em conteúdo muitas vezes supre o necessário, porém, deveria haver uma atenção maior*



*a elas, escolas públicas já que as vezes as apostilas são fracas faltam professores e alguns deles que estão há não sabem o que estão fazendo.*

Segundo Guimarães (2012, p. 162):

Estas possibilidades de mudanças dependem, dentre outros, do compromisso dos profissionais de história com a construção da cidadania e da democracia; uma vez que lidamos cotidianamente com tradições, ideias, símbolos, e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens.

Consequentemente percebe-se que não são as regras que criam e sustentam a vida em grupo, mas é o processo social de vida grupal que cria, mantém e legitima as regras. Portanto, a criação de todo o aparato material e humano criado pela SEESP, que não leva em consideração as especificidades de cada unidade escolar, acaba por não surtir todas as consequências positivas previstas pelo governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutei pelo bom, pelo justo e pelo melhor do mundo.  
(Olga Benário Prestes)

Atualmente é atribuída uma nova função para o Ensino Médio que vai além das duas finalidades anteriormente atribuídas, a de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para sua vida pessoal, pois vem se ampliando a necessidade de escolarização, e com isso também a necessidade de investimento dos órgãos públicos para este setor.

O investimento em políticas públicas para o acesso e permanência na Universidade é importante, mas também se faz necessário nas escolas, em suas estruturas físicas, nos materiais pedagógicos e também nos profissionais que irão atuar na área.

A questão das desigualdades educacionais e sociais passou a ser de extrema importância, pois não basta permitir o acesso dos alunos, democratizando a escola, mas é necessário também garantir um ensino de qualidade.

Portanto, a partir dessa pesquisa, pode-se concluir que o Ensino Médio tem muitas finalidades, entre elas a de permitir o ingresso dos alunos nas universidades; independente do futuro ou carreira que o aluno quiser seguir, o mesmo poderá optar por trabalhar sem ingressar no Ensino Superior se isso o satisfizer, apesar de que no decorrer da pesquisa nenhum dos sujeitos citou o ingresso na universidade como prioridade desse nível de ensino.

O acesso à universidade vem crescendo cada vez mais, todavia não basta apenas o aumento do número de vagas, é preciso manter esse estudante na universidade, proporcionar condições de permanência estudantil e promover um ensino de qualidade. Por mais benéficas e necessárias que sejam, as políticas de "democratização" da educação superior, por via de ampliação de matrículas e ações afirmativas de inclusão social, apresentam sérios limites que não serão transpostos em curto espaço de tempo.

Muito positivo é o fato de que elas contribuem para uma mudança de cultura da permanência perversa do elitismo e fortalecimento da política favorável ao abrandamento das assimetrias sociais. O principal obstáculo para a "democratização" e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira.

A pobreza e a questão racial têm estreita relação com a precariedade educacional da educação básica, pois o índice atual dos jovens brasileiros que completam o Ensino Médio hoje é diferente entre brancos e negros: os jovens brancos já estão em vantagem sobre os negros desde 2001, quando já eram 51% no Ensino Médio e são hoje 65% nessa etapa (TAKAHASHI, 2015). Mesmo assim, há menos concluintes que vagas no Ensino Superior. Entretanto, cerca de um quarto dos jovens em idade adequada não teria condições econômicas para frequentar um curso superior, ainda que gratuitamente. Isso posto, pode-se concluir que os programas focados na ampliação de vagas e as ações de discriminação positiva, dirigidas à inclusão social, são importantes, porém insuficientes e encontram sérios limites. Não sendo estruturais, não são sustentáveis.

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas.

Os profissionais da educação e das demais ciências sociais aplicadas são chamados a desenvolver várias competências e habilidades ao preparar os alunos para o vestibular, que estão diretamente voltadas ao mercado, portador de valores individualistas e imediatistas, a partir dos quais vale o ter (neste caso, o Diploma) em detrimento do ser (neste caso, um profissional qualificado), de formação aligeirada, mas que lhe garanta a competitividade desse sujeito, que deverá ter a capacidade de se adaptar a estes novos e difíceis tempos.

Um mundo de práticas, sentidos e significados complexos é, em geral negligenciado, como se a sala de aula, a escola e suas construções representassem apenas um reflexo mecânico do processo decisório de autoridades pedagógicas; um cenário estático e estéril. Faz-se necessário destacar que exercitar um endoetnografia dos meios educacionais não deve ter o interesse fechado apenas na pesquisa. É um recurso para todos os fins práticos da formação, da auto-eco-organização dos formadores e formandos. O processo formativo se constitui a partir do conjunto das relações pedagógicas e de suas nuances, interagindo com nossas interpretações, com as interpretações dos alunos e de todos os atores e atrizes do cenário pedagógico.

Também é importante ressaltar que o ensino de História na escola é uma importante ferramenta para a promoção da interdisciplinaridade, da transversalidade em educação e para a formação de pessoas capazes de interferir na realidade, de maneira consciente, para transformá-la em uma realidade melhor.

Entendemos que a vida de todos os dias, se iluminada por uma teoria sólida, é uma fonte permanente de conhecimento capaz de gerar práticas sociais inovadoras. A partir dessa convicção, acreditamos que, no estudo reiterado e crítico das práticas escolares cotidianas, encontraremos um fio condutor para, além de conhecer e analisar as formas de pensar e agir, construir, com bases na teoria, as possibilidades de novas práticas.

É importante ter consciência de que é pela construção do conhecimento, de novos saberes e práticas que melhoramos a intervenção, para que o nosso projeto ético-político possa nos fortalecer, produzindo práticas que expressem nossa vontade política e que sejam capazes de refundar a política como campo de direitos e refundar a escola como espaço de construção de utopias e de invenção no futuro.

Da pesquisa de campo depreende-se que os resultados qualitativos previstos pelo governo do estado de São Paulo estão longe de se tornarem realidade, mesmo, com todos os esforços dos profissionais – gestores e professores, bem como dos alunos.

Os professores devem despertar o gosto pela História, relacionando-a às vidas pessoais dos alunos, através de ações planejadas que promovam o protagonismo juvenil, estimulando o gosto pela participação da vida em sociedade, de saber um pouquinho de cada coisa, tendo em vista o caráter enciclopédico deste componente curricular e, principalmente, fazendo-os compreender que é no passado que estão os “porquês” do presente e que agindo à luz do passado dificilmente serão cometidos os mesmos erros, falhas e vícios de outros tempos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **O ENEM como política pública de avaliação**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARCAS, Paulo Henrique. **As implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões dilemas e tendências**. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo L. de. **Direito moderno e mudança social: ensaios de sociologia**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

BAPTISTA, Myriam Veras. **A investigação em Serviço Social**. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2012.

BARBOSA, Maria Simara Torres. **História da educação**. São Luís: UemaNet, 2010. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/48871-Historia-da-Educacao/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2014

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.688, de 12 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nºs 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O que é o ProUni**. Brasília, DF, [2015a]. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF, [2015b]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundo de Financiamento Estudantil. **Tires suas dúvidas: conhecendo o FIES**. Brasília, DF, [2015c]. Disponível em: <<http://fiessselecao.mec.gov.br/?pagina=faq#conhecendo>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CORTI, Ana Paula et al. **Que ensino médio queremos?** guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Arte Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2297/1/queensinomedioquere-mosguia.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ESPOSITO, Yara Lúcia; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina Muniz Rossa. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 13, p. 25-53, 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_03\\_YARA\\_CLAUDIA\\_E\\_MARINA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_03_YARA_CLAUDIA_E_MARINA.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do cárcere**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUERRA, Yolanda. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: BATTINI, Odária; BAPTISTA, Myriam Veras. **A prática profissional do assistente social: teoria, ação e construção do conhecimento**. São Paulo: Veras, 2009. v. 1.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional de amostra por domicílios de 2006: síntese de indicadores de 2006**. Rio de Janeiro, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social desafios para formação e o exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2010.

MARRACH, Sônia. Introdução. In: SILVA, Franklin Leopoldo et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume : Fundação Unesp, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. Os dez maiores problemas da educação básica no Brasil, e suas possíveis soluções. **Escola**, São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala\\_exclusivo.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MEC. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral De Ensino Médio. **Programa: ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOCHCOVITH, Luna Galano. **Gramsci e a educação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MUNIZ, Andrea Palmerston et al. O sistema de cotas para ingresso nas instituições de ensino superior pública brasileira. In: ENCONTRO ESTADUAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009. Anápolis. **Anais...** Anápolis: Ed. UEG : Ed. UFG. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13287856-O-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-instituicoes-de-ensino-superior-publica-brasileira.html>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: primeira República (1889-1930). In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1.

PEREIRA, Sandra de Castro. A proposta curricular do Estado de São Paulo e o cotidiano escolar. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, ed. esp., p. 71-78, 2009. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp\\_Especial/71-78-PEREIRA\\_S\\_C.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp_Especial/71-78-PEREIRA_S_C.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010.

PERES, Tírsia Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v.1.



PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Márcio Alexandre Ravgnani. **Política pública e avaliação**: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Cadernos de formação**: formação de professores educação cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1.

ROSSA, Kelly Terezinha. **Políticas públicas educacionais e a construção do currículo de história**: a teoria e a prática no município de Almirante Tamandaré entre 2007 e 2010. 2010. 62 f. Monografia (Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2\\_sem\\_2010/kelly\\_terezinha\\_rossa.pdf](http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2_sem_2010/kelly_terezinha_rossa.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 33. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

SANTIN, Andria Caroline Angelo. **Expansão da educação superior brasileira**: uma análise das políticas públicas de 1990 a 2010. 2011. Disponível em: <[http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts\\_IIIeics/gt13/gt13.pdf](http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_IIIeics/gt13/gt13.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 54, p. 13-23, 2001.

\_\_\_\_\_. Introdução: para ampliar o canône do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Propostas curriculares das disciplinas dos ensinos fundamental e médio**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: ciências humanas e suas tecnologias. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual operativo 2016**. Disponível em: <<http://desaobernardo.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/N%C3%BAcleo%20Pe>>

dag%C3%B3gico/Escola%20da%20Fam%C3%ADlia/Escola-da-Familia/Manual%20Operativo%202016.pdf> Acesso em: 6 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SEESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de qualidade na escola**: Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo: o que é o Idesp. 2015a. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa de qualidade na escola**: boletim da escola 2008-2014. 2015b. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola.asp?ano=2008](http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2008)>. Acesso em: 20 set. 2015.

SEESP. **Diretoria de Ensino**: região de Barretos. São Paulo, 2015c. Disponível em: <<http://debarretos.educacao.sp.gov.br/Paginas/Escolas/cidade/barretos.aspx>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **SARESP**: Sistema de avaliação: boletins. São Paulo, 2015d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretoria de Ensino**: região de Barretos: centros/núcleos. São Paulo, 2015e. Disponível em: <<http://debarretos.educacao.sp.gov.br/Paginas/Escolas/cidade/barretos.aspx>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Boletim da escola estadual Cel. Silvestre de Lima**. São Paulo, 2009a. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/Boletins/RedeEstadual/2/022391\\_2.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/Boletins/RedeEstadual/2/022391_2.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Boletim da escola estadual Cel. Almeida Pinto**. São Paulo, 2009b. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/Boletins/RedeEstadual/2/022263\\_2.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/Boletins/RedeEstadual/2/022263_2.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Boletim da escola estadual Cel. Silvestre de Lima**. São Paulo, 2011a. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Boletim da escola estadual Cel. Almeida Pinto**. São Paulo, 2011b. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Boletim da escola estadual Cel. Silvestre de Lima**. São Paulo, 2013a. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SEESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Boletim da escola estadual Cel. Almeida Pinto**. São Paulo, 2013b. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SILVA, Franklin Leopoldo et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume : Fundação Unesp, 1996.

SENE, Marta Regina; ZANIOLO, Leandro Osni. Democratização da escola: reflexões sobre o Programa Escola da Família. **Org & Demo**, Marília, v. 10, n.1/2, p. 123-140, jan./dez. 2009.

TAKAHASHI, Fábio. Pela primeira vez, maioria dos jovens negros está no ensino médio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 nov. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1708869-pela-primeira-vez-maioria-dos-jovens-negros-esta-no-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino–aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos).

VASCONCELOS, José Mauro. **O meu pé de laranja lima**. 57. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

### Leia atentamente antes de responder ao questionário:

Segundo o Currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias da SEESP (2012, p.10):

Um Currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso o Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho..

No decorrer da apresentação do Currículo fala-se em ajudar o educando a construir sua identidade, usar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para o trabalho pedagógico, em construção de uma proposta pedagógica democrática e de uma escola universalizada e inclusiva.

O Currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias da SEESP (2012, p.26), atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o documento diz o seguinte:

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.

Em se tratando da formação de cidadãos, o documento ainda ressalta que:

Caberia, 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 cotidiana. (SEESP, 2012, p. 31).

Ainda segundo o Currículo da SEESP (2012, p. 36), ao tratar da metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos de História:

A disciplina de História, então, deve funcionar como um instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações sociais imediatas, por meio do estudo de 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 desse programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionará assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca do conhecimento.

**1- Você é:**

aluno

professor

gestor – que função exerce? \_\_\_\_\_

**2- Tendo em vista os princípios básicos do Currículo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a serem observados por todos os educadores e educandos do estado:**

- A escola é um lugar que também aprende,
- O Currículo deve ser um espaço de cultura,
- As competências devem ser usadas como referência,
- Todos devem dar prioridade para o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita,
- Todos devem articular as competências para promoverem a aprendizagem,
- Os saberes escolares devem estar articulados com o mundo do trabalho.

**Responda:**

a) As unidades escolares estão preparadas para atingirem todos esses objetivos, no tocante a infraestrutura, materiais e recursos humanos?

b) Quais são as práticas escolares bem sucedidas mais comuns nas unidades escolares que você conhece?

c) Quais são as práticas escolares mal sucedidas mais comuns nas unidades escolares que você conhece?

d) As práticas de avaliação da aprendizagem que você conhece contemplam os objetivos expostos pelo Currículo Oficial da SEESP?

e) As práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplam os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e que tenha atitudes críticas?

- f) As práticas pedagógicas cotidianas na área de História contemplam o ideal de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos?
- g) Existem, sua unidade escolar, projetos que ajudem a tornar realidade os objetivos expostos? Quais? Elas têm surtido efeitos? Quais?
- h) Você contribui para que os resultados sejam positivos? Como? Por quê?
- i) Qual é a sua opinião sobre o Currículo do Estado de São Paulo, especialmente o de História?
- j) Quais são os principais problemas enfrentados pela escola hoje em dia? Ausência dos pais? Indisciplina? Violência? Por quê?
- k) Espaço aberto para observações.

### **3- Apenas para professores:**

- a) Como são as suas relações do cotidiano profissional: poder, gestão, mediação e dimensão educativa? Como você observa estas questões?
- b) Qual o seu entendimento a respeito de Educação e/ou Educar?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS – FRANCA-SP****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

NOME: \_\_\_\_\_  
 IDADE: \_\_\_\_\_ DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ SEXO: (\_\_\_)M (\_\_\_)F  
 ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_ RELIGIÃO: \_\_\_\_\_  
 ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_ Se for aluno: cursa o \_\_\_ ano do  
 Ensino \_\_\_\_\_ na E.E. \_\_\_\_\_  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

NACIONALIDADE: \_\_\_\_\_ NATURALIDADE: \_\_\_\_\_  
 SITUAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_  
 NUMERO DE PESSOAS COM QUEM RESIDE E GRAU DE  
 PARENTESCO: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE FILHOS E IDADE: \_\_\_\_\_  
 RENDA FAMILIAR MÉDIA: \_\_\_\_\_

O pesquisador AURIMAR DE FREITAS FIGUEIREDO, aluno do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Unesp/Franca está desenvolvendo pesquisa intitulada **A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNÍCIPIO DE BARRETOS-SP**, e busca saber como está o cotidiano da implantação do Currículo de História da Secretaria Estadual de Educação na sua escola e como esta tem influenciado o desenvolvimento acadêmico de alunos, professores e equipe gestora da sua escola.

A sua participação nesse estudo é completamente voluntária. Se desejar poderá desistir a qualquer momento. Em nenhum momento será penalizado por recusar participar deste estudo. Contudo, a sua participação é muito importante, dado que permitirá conhecer as suas experiências educacionais, de vida e contribuir para o avanço da ciência nessa área.

Para tal a sua participação consistirá em permitir que eu lhe ofereça um questionário semi-estruturado com perguntas acerca do tema em questão. Esses questionários serão digitalizados e todos os dados recolhidos são confidenciais e usados somente para estudo. Apenas os investigadores terão acesso às informações.

Esperamos que a sua colaboração traga bons contributos, para caracterizar a implantação do Currículo de História na sua unidade escolar, bem como as experiências bem sucedidas nesse processo.

Eu, \_\_\_\_\_ fui  
 esclarecido(a) sobre a investigação: **A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE  
 HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO**



**MUNÍCIPIO DE BARRETOS-SP** e concordo em participar e que meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Declaro que recebi uma via do presente termo.

Barretos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Assinatura do pai ou responsável autorizando seu filho menor a participar da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Caso, surja alguma dúvida de sua parte, ou queira desistir do estudo, agradeceria se me contactasse.

**Dados do Pesquisador:**

Aurimar de Freitas Figueiredo

Telefone: (17) 99127-0039

E-mail: aurimarff@gmail.com

Av. José Ruiz Ruiz nº210 – Jardim Residencial Minerva – Barretos-SP CEP 14781-356

**Dados do Orientador:**

Profª Drª Djanira Soares de Oliveira e Almeida

Telefone: (16)3403-3858

E-mail: djaniraalmeida@netsite.com.br

Av. São Vicente nº3371 Condomínio Ecoville – Jardim Angela Rosa – Franca-SP CEP 14403-720

Com os melhores cumprimentos,

Aurimar de Freitas Figueiredo

**ANEXO**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE BARRETOS



### DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BARRETOS

Av. Coronel Silvestre de Lima, 475 - Bairro Nogueira CEP 14.783-282 - Barretos - SP – Brasil  
 Email: [debat@educacao.sp.gov.br](mailto:debat@educacao.sp.gov.br) Telefone: (17) 3321-0110

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Solange de Oliveira Bellini - Dirigente Regional de Ensino de Barretos autorizo AURIMAR DE FREITAS FIGUEIREDO, pesquisador e aluno do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Unesp/Franca está desenvolvendo pesquisa intitulada **A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BARRETOS-SP**, que busca saber como está o cotidiano da implantação do Currículo de História da Secretaria Estadual de Educação nas escolas da rede estadual deste município e como esta tem influenciado o desenvolvimento acadêmico e pessoal de alunos, professores e equipe gestora de nossas escolas.

A participação de alunos, professores e gestores nesse estudo será complementamente voluntária. Se desejarem poderão desistir a qualquer momento. Em nenhum momento serão penalizados por recusarem participar deste estudo. Contudo, temos ciência de que a participação dos mesmos é muito importante, dado que permitirá conhecer as suas experiências educacionais, de vida e contribuir para o avanço da ciência nessa área.

Para tal a participação consistirá em permitir que o pesquisador ofereça um questionário semi-estruturado com perguntas acerca do tema em questão. Esses questionários serão digitalizados e todos os dados recolhidos são confidenciais e usados somente para estudo. Apenas os investigadores terão acesso às informações.

Eu, Solange de Oliveira Bellini fui esclarecida sobre a investigação: **A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BARRETOS-SP** e concordo que a pesquisa seja realizada nas unidades escolares desta Diretoria de Ensino.

Barretos, 10 de agosto de 2015.

Dirigente Regional de Ensino – Barretos -SP

Solange de Oliveira Bellini  
 RG: 12.361.734-0  
 Dirigente Regional de Ensino