

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO DO ENSINO
MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA: UM ESTUDO
SOBRE AS POLÍTICAS E OS DISCURSOS CURRICULARES
NA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA**

KARINA ELIZABETH SERRAZES



**ARARAQUARA - SP
2016**

KARINA ELIZABETH SERRAZES

**A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO DO ENSINO
MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA: UM ESTUDO
SOBRE AS POLÍTICAS E OS DISCURSOS CURRICULARES
NA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy

**ARARAQUARA - SP
2016**

Serrazes, Karina Elizabeth
A história do Brasil no currículo do ensino médio
da rede estadual paulista: as políticas e os
discursos curriculares na disciplina escolar História
/ Karina Elizabeth Serrazes - 2016
225 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Currículo escolar . 2. Avaliação externa . 3.
Ensino médio . 4. História do Brasil . 5. Discursos.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KARINA ELIZABETH SERRAZES

**A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL PAULISTA: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS E
OS DISCURSOS CURRICULARES NA DISCIPLINA ESCOLAR
HISTÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data da defesa: 09/08/2016

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy – Orientadora (UNESP – Araraquara)

Prof.^a Dr.^a Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP – Franca)

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP – Araraquara)

Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi (PUC – SP)

Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto (UNIFESP – SP)

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores de História da Educação Básica que, mesmo diante das dificuldades, continuam dedicando seus esforços à formação da consciência histórica.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Teresa Miceli Kerbauy, pela confiança e apoio.

Aos professores Hilda Gonçalves da Silva e Sebastião de Souza Lemes pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À minha mãe, Maria Elizabeth Pozza Serrazes, grande incentivadora, e à toda família, pelo apoio e compreensão.

Aos amigos, Pricila Bertanha, Edson Nardi, Daniel O'Connell, Márcio Ravagnani, Agnes Souza, Claudete Basaglia e Raquel Arruda, que compartilharam da mesma experiência de aprendizagem, pela troca e constante incentivo.

Ao amigo Felipe Aleixo, que, gentilmente, fez a revisão desse trabalho.

Aos amigos, que compreenderam as ausências e enriqueceram o momento com estímulo e entusiasmo.

“[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 1986, p. 56).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar os caminhos das políticas e dos discursos curriculares na disciplina escolar História, tendo como foco a história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista e como lentes de pesquisa os procedimentos de análise do discurso de Foucault, aliados aos princípios da pesquisa documental. Por meio da análise e do confronto entre os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam os currículos para o ensino médio em âmbito federal, os Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno do Programa *São Paulo faz Escola*, que são os materiais instrucionais da rede estadual de ensino e, também, as matrizes de referência e relatórios pedagógicos do SARESP e do ENEM, buscamos identificar e descrever as formas de discurso construídas pelos sujeitos, seu lugar institucional e as práticas reguladoras e de instrução que definiram os conteúdos de história do Brasil do currículo do ensino médio de São Paulo, dialogando com os seguintes referenciais teóricos: Foucault (1999, 2005), Ball (1998, 2001, 2010), Popkewitz (2001, 2011), Fonseca (1997, 2001, 2003), Bittencourt (2003, 2004, 2011), Monteiro (2006, 2007), Gabriel (2003, 2006, 2012), dentre outros. Os documentos analisados foram concebidos como uma materialidade dos discursos do currículo escolar de História e, a partir deles, discutimos os processos de interdição, ênfases e silenciamentos que delimitaram os conteúdos de história do Brasil para o ensino médio paulista e suas implicações no processo de escolarização e de construção do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Avaliação Externa. Ensino Médio. História do Brasil. Discursos.

ABSTRACT

This study aims at investigating the paths of the policies and the curricular discourses on the school subject History, with focus on the history of Brazil in the high school syllabus of the São Paulo State system of education and based on Foucault's discourse analysis proceedings, combined with the documentary research principles. By means of the analysis and confront between the documents National Curricular Guidelines (NCG) and National Curricular Parameters (NCP), which guide the syllabuses for the high school at Federal level, the manager, teacher and student books of the *São Paulo faz Escola* Program, which are the instructional materials of the São Paulo State system of education and also the referential matrices and pedagogical reports from SARESP and ENEM, we aim at identifying and describing the discourse forms constructed by the subjects, their institutional place and the regulatory and instructional practises which defined the history of Brazil contents in the syllabus of the high school of São Paulo, in accordance with the following theoretical frameworks: Foucault (1999, 2005), Ball (1998, 2001, 2010), Popkewitz (2001, 2011), Fonseca (1997, 2001, 2003), Bittencourt (2003, 2004, 2011), Monteiro (2006, 2007), Gabriel (2003, 2006, 2012), among others. The analysed documents were conceived as a materiality of the discourses of the History syllabus and, based on them, we discussed the interdiction, emphases and silencing processes which delimited the History of Brazil contents for the high school of São Paulo and its implications for the processes of schooling and constructing the historical school knowledge.

Keywords: School Curriculum. External Evaluation. High School. History of Brazil. Discourses.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| Figura 1 – Capa do Jornal do Aluno São Paulo faz escola. 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. 2008. | 84 |
| Figura 2 – Capa da Revista do Professor São Paulo faz escola. 2008..... | 85 |
| Figura 3 – Capa do Caderno do professor – 3ª série do ensino médio – v. 2..... | 85 |
| Figura 4 – Caderno do Aluno – 3ª série do ensino médio – v. 2 – Situação de aprendizagem 6 – Redemocratização: “Diretas Já” | 94 |
| Figura 5 – Caderno do aluno – 2ª série do ensino médio – v. 1 – Situação de aprendizagem 1 – Que mundo é esse? | 96 |
| Figura 6 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 52..... | 117 |
| Figura 7 – Currículo Ciências Humanas – 1ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres..... | 118 |
| Figura 8 – Currículo Ciências Humanas – 1ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º e 4º bimestres..... | 120 |
| Figura 9 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres..... | 121 |
| Figura 10 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º bimestre. | 122 |
| Figura 11 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 61. | 123 |
| Figura 12 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 4º bimestre. | 124 |
| Figura 13 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres..... | 125 |
| Figura 14 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º bimestre. | 126 |
| Figura 15 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 4º bimestre. | 127 |
| Figura 16 – Quadro de conteúdos do ensino médio, 3ª série do ensino médio, v. 2, p. 58. | 128 |
| Figura 17 – Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 21. | 129 |
| Figura 18 – Capas dos Cadernos do Aluno – edição 2009 e edição 2014-2017. | 137 |
| Figura 19 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 14-15..... | 138 |
| Figura 20 – Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 18..... | 138 |
| Figura 21 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 20-21..... | 139 |
| Figura 22 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 23-24..... | 140 |
| Figura 23 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 63-64..... | 141 |
| Figura 24 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 2, 2014-2017, p. 48-49..... | 143 |
| Figura 25 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 2, 2014-2017, p. 50-51..... | 144 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 26-27..... | 145 |
| Figura 27 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 34-35..... | 146 |
| Figura 28 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 38-39..... | 147 |
| Figura 29 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 41-42..... | 148 |
| Figura 30 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 43. | 149 |
| Figura 31 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 41. | 150 |
| Figura 32 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 13-14..... | 151 |
| Figura 33 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 17-18..... | 152 |
| Figura 34 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 25. | 152 |
| Figura 35 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 27-28..... | 153 |
| Figura 36 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 39. | 154 |
| Figura 37 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 52-53..... | 156 |
| Figura 38 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 55-56..... | 157 |
| Figura 39 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 57-58..... | 157 |
| Figura 40 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 64-65..... | 159 |
| Figura 41 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 67-68..... | 160 |
| Figura 42 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 69. | 161 |
| Figura 43 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 15. | 162 |
| Figura 44 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 40. | 163 |
| Figura 45 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 42-43..... | 163 |
| Figura 46 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 51-52..... | 164 |
| Figura 47 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 28-29..... | 165 |
| Figura 48 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 62-63..... | 166 |
| Figura 49 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 68-69..... | 167 |
| Figura 50 – Caderno do Professor, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 61. | 168 |
| Figura 51 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 12-13..... | 169 |
| Figura 52 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 19 e 21. | 170 |
| Figura 53 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 22-23..... | 171 |
| Figura 54 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 26-27..... | 172 |
| Figura 55 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 33. | 173 |
| Figura 56 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 32-33..... | 173 |
| Figura 57 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 34-35..... | 174 |
| Figura 58 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 37-38..... | 175 |
| Figura 59 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 34. | 176 |
| Figura 60 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 42-43..... | 177 |

| | |
|---|------------|
| Figura 61 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 48-49..... | 178 |
| Figura 62 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 56-57..... | 179 |
| Figura 63 – Caderno do Gestor, 2008, p. 30. | 186 |
| Figura 64 – Prova de Língua Portuguesa do SARESP para 3ª série do ensino médio, 2007, p. 7 | 191 |
| Figura 65 – Capa do documento Matrizes de Referência para a Avaliação, 2009..... | 192 |
| Figura 66 – Relações entre habilidades, conteúdos e competências. Matrizes de Referência para a Avaliação, 2009, p. 12. | 194 |
| Figura 67 – Matriz de Referência para Avaliação – SARESP – História, 2009, p. 168 | 195 |
| Figura 68 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 150..... | 197 |
| Figura 69 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 153..... | 198 |
| Figura 70 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 187..... | 199 |
| Figura 71 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2011, p. 116..... | 199 |
| Figura 72 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2011, p. 108..... | 200 |
| Figura 73 – Matriz de Referência – ENEM – Ciências Humanas..... | 203 |
| Figura 74 – Relatório Pedagógico – ENEM 2009-2010 – Ciências Humanas, p. 66... | 205 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 1 – Situações de aprendizagem e habilidades propostas para a 3ª série do ensino médio..... | 124 |
|---|------------|

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes de Bases
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNUND - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS DA PESQUISA | 25 |
| 2.1 Os processos de organização e constituição do conhecimento histórico escolar.. | 26 |
| 2.2 Diálogo com as teorias ou os discursos do currículo escolar..... | 30 |
| 2.3 Os discursos no contexto de produção das políticas de currículo de História..... | 44 |
| 2.4 Os processos de interdição e sanção de significados no currículo escolar de História | 50 |
| 3. POLÍTICAS, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO | 54 |
| 3.1 As reformas educacionais e o ensino médio a partir dos anos 1990..... | 56 |
| 3.2 Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História | 60 |
| 3.3 Reforma curricular e avaliação educacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | 72 |
| 3.4 A constituição do discurso curricular de História..... | 75 |
| 4. CURRÍCULO OFICIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO | 81 |
| 4.1 A construção do currículo oficial vigente | 82 |
| 4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais x currículo do estado de São Paulo | 90 |
| 4.3 O discurso oficial e a organização curricular do estado de São Paulo | 98 |
| 4.4 Os regimes de verdade e o currículo de História | 105 |
| 5. A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO OFICIAL DE SÃO PAULO.. | 114 |
| 5.1 Conteúdos e habilidades para o ensino médio | 115 |
| 5.2 Os discursos do currículo – Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno..... | 130 |
| 5.3 Seleções, ênfases e silenciamentos do currículo oficial de História..... | 136 |
| 6. O CURRÍCULO DE SÃO PAULO, O SARESP E O ENEM: QUAIS CONHECIMENTOS SÃO SELECIONADOS, ORGANIZADOS E AVALIADOS? | 181 |
| 6.1 Políticas, federalismo e regime de colaboração: discursos em conflito?..... | 184 |
| 6.2 O currículo de História avaliado: quais saberes são legitimados?..... | 189 |
| 6.3 A produção de sentido sobre a história do Brasil: quais sentidos da história do Brasil estão sendo fixados? | 201 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 209 |
| FONTES DE PESQUISA..... | 214 |
| REFERÊNCIAS | 216 |

1. INTRODUÇÃO

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Michel Foucault (1999)

A epígrafe de Foucault coloca-nos diante de questionamentos sobre o processo de constituição dos sistemas de educação, a relação entre saberes/poderes e a apropriação dos discursos, entendidos não apenas como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas, sobretudo, como práticas sociais, que compõem uma rede de enunciados, produzidos em razão das relações de poder e imersos em contradições, interdições, ênfases e silenciamentos daquilo que pode ou não ser dito e do que é dito efetivamente (FOUCAULT, 1999).

Esses questionamentos, somados à nossa experiência como professores de História no ensino médio da rede estadual paulista, delinearão os caminhos desta pesquisa, que inicialmente buscava averiguar como se constituiu a memória histórica sobre o Movimento Constitucionalista de 1932 em São Paulo, a partir da análise dos documentos oficiais relacionados ao estabelecimento de lugares de memória, dos currículos de História e seus materiais didáticos e dos depoimentos de professores da rede estadual paulista sobre seus conhecimentos e percepções sobre o referido acontecimento, na perspectiva de compreender sua gênese e trajetória e de discutir as relações entre Estado, currículo e memória histórica.

Essa proposta inicial tinha como foco a compreensão da dinâmica da luta discursiva que se travou em torno da interpretação do Movimento Constitucionalista de 1932, na qual a linguagem é um elemento essencial, pois ela “não é apenas instrumental na (re) construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história” (SMOLKA, 2000, p. 16).

Nessa proposta, concebemos o ensino de História como um lugar, um território imbricado nas relações entre políticas, currículos e programas, em que as memórias dialogam e entram em conflito. E os currículos, por sua vez, são definidos a partir da intervenção do Estado e de um processo de seleção e organização dos conteúdos e abordagens que podem contribuir para que alguns acontecimentos sejam “lembrados” e outros “silenciados”.

Desse modo, o currículo também pode ser concebido como um lugar de memória, produzido por intermédio de relações sociais de poder e envolto em conflitos e interesses diversos. Como afirma Silva:

[...] o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento que é visto como coisa foi produzido através de relações sociais e de relações sociais de poder. Esquecer esse processo de produção no qual estão envolvidas relações de poder entre grupos sociais significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não de produção (2009, p. 194).

A afirmação de Silva (2009) reforça a noção de que os currículos estão envoltos em conflitos, relações de poder e disputas de memória e evidencia as tensões presentes na sociedade, as formas de governo e os interesses que cercam as políticas educacionais, que podem resultar no fortalecimento de uma memória dita oficial, em detrimento de outras memórias. E, mais, enfatiza o currículo como um campo de disputas políticas e culturais, que se relacionam e se embatem em dois níveis, o prescrito e o vivido – o primeiro pertinente aos aspectos que atuam como referência ou ponto de partida na organização de um currículo (como as políticas), e o segundo associado às ações da prática docente, vivenciadas no percurso formativo e que vão além do que está previamente estabelecido. Essa relação envolve um processo de reconstrução, de seleção e de didatização, mediado pela subjetividade do trabalho docente e revelador de tensões, aproximações e distanciamentos.

Dessa forma, propomo-nos a adentrar os caminhos das políticas curriculares de História, analisando as relações entre os níveis federal e estadual e o processo de construção dos currículos, por intermédio do confronto entre os documentos norteadores do currículo em âmbito federal, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno do Programa *São Paulo faz Escola*, da rede estadual de ensino, com a perspectiva de identificar e situar o processo de constituição da memória histórica sobre o Movimento Constitucionalista de 1932 em São Paulo, a partir da análise dos elementos e dos níveis de elaboração e reelaboração dos currículos de História no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo.

O levantamento das fontes e a revisão bibliográfica, entretanto, colocaram-nos novos questionamentos, como: qual a concepção de História do currículo de São Paulo? Quais os sentidos de História presentes nesse currículo? Quais conteúdos da História do Brasil foram selecionados? Quais foram silenciados? Que implicações essa seleção e organização de conteúdos têm no processo de escolarização e de construção do conhecimento sobre a História do Brasil? Quais saberes são legitimados nesse currículo?

Tais questionamentos direcionaram o foco da pesquisa para a análise das políticas e dos discursos curriculares na disciplina escolar História, tendo o pressuposto de que as políticas curriculares legitimam saberes e fixam sentidos sobre que História é válida ensinar. A esse respeito, Popkewitz (2008) afirma que o currículo cria regulação quanto ao conhecimento

supostamente mais válido, ou seja, realiza seleção e organização, o que implica a escolha não apenas de informações, mas também de regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo.

Para esse autor, o conhecimento disciplinar é socialmente produzido por uma comunidade discursiva e resulta de uma relação complexa de “lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento” (2001, p. 34).

Os debates e lutas que envolvem as disciplinas científicas de referência cedem lugar a “um conteúdo incontestado e claro para as crianças aprenderem ou com eles resolverem problemas” no processo de transformação desse campo disciplinar em matéria ou disciplina escolar (POPKEWITZ, 2001, p. 35). Esse processo de alquimia proposto por Popkewitz se refere a:

[...] uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de “fragmentos” (bits) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação (2001, p. 115).

Nesse sentido, ocorre um processo de naturalização, no qual os debates e lutas travados no processo de construção do conhecimento escolar são encobertos, e um sistema de ideias aparentemente estável é apresentado em forma de categorias conceituais que se adaptam ao conhecimento pedagógico e aos objetivos escolares.

Assim, uma disciplina escolar constitui uma tecnologia social que produz efeitos de poder porque é composta de relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos quanto à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional (JAEHN; FERREIRA, 2012).

Essa noção de poder proposta por Popkewitz (2001) é concebida a partir de Foucault como algo concreto, real e múltiplo, que existe em ação, estende-se por toda a estrutura social e resulta de relações de poder que, por intermédio de seus mecanismos, atuam como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos.

No caso da estrutura escolar, estão em jogo elementos que imprimem uma ordem aos discursos por meio de sua linguagem, comportamentos e valores e estão imersos em relações de poder, em que “não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (POPKEWITZ, 2008, p. 186).

Com base nessas reflexões, o foco da pesquisa foi redimensionado e novas questões passaram a orientar o percurso investigativo. São elas:

- Quais discursos legitimam o conhecimento escolar em História?

- Como os processos de interdição e sanção de significados podem ser percebidos discursivamente no currículo escolar de História?
- Quais saberes são legitimados pelas políticas curriculares de História em nível federal e estadual?
- Quais sentidos são fixados em relação à história do Brasil nos currículos de História em âmbito federal e estadual?
- Que implicações os processos de interdição e sanção de significados nos currículos têm no desenvolvimento da escolarização e da construção do conhecimento escolar sobre a história do Brasil?

A pesquisa voltou-se, assim, para a análise das políticas e dos discursos curriculares na disciplina escolar História, tendo como foco a história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista, na perspectiva de investigar as formas de discurso construídas pelos sujeitos, seu lugar institucional e as práticas reguladoras e de instrução que definiram os conteúdos desse currículo, os recursos textuais utilizados nos Cadernos do Gestor, Professor e Aluno, bem como sua ligação com as subjetividades produzidas pelas avaliações externas como o SARESP e o ENEM.

A publicação desses materiais (Caderno do Gestor, Caderno do Professor e do Aluno) responde a uma vontade e a um sentido de verdade, como propõe Foucault (1999), e representa um suporte e uma distribuição institucional que exercem uma pressão e um poder coercitivo sobre outros discursos.

A partir disso, definimos o *corpus* documental da pesquisa, ou seja, suas fontes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, os PCN+ Ensino Médio, o Currículo do Estado de São Paulo, os Cadernos do Aluno: ensino médio (1ª série, 2ª série e 3ª série), Cadernos do Professor: ensino médio (1ª série, 2ª série e 3ª série), os Cadernos do Gestor, as matrizes de referência, relatórios pedagógicos e provas do ENEM – Prova de Ciências Humanas (anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014) e do SARESP (2009, 2011 e 2013).

Para propor a análise dessas fontes, concebemos que os documentos estão vinculados a poderes que os autorizam ou não, que os legitimam em determinados espaços e os silenciam em outros; e que, segundo Foucault (1999), são constituídos por discursos, repletos de prescrições normalizadoras, que orientam modos de viver, de ser e de pensar. E, mais, consideramos que “todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com

os quais partilham enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 235).

Assim, sob as lentes de Foucault (1999), pretendemos analisar os referidos materiais como um discurso-objeto, tendo o pressuposto de que a História como ciência humana compõe um sistema autônomo de discurso e que seu desdobramento nos currículos escolares mantém algumas regularidades, mas guarda descontinuidades, pois, em seu processo de constituição, outros discursos se entrelaçam, como o pedagógico, em um processo de disputa por sentidos que define aquilo que pertence ou não, discursivamente, ao conhecimento histórico escolar.

Essa abordagem teórico-metodológica busca investigar por que algo é dito de um modo, em uma dada situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente, ou seja, tem como pressuposto a compreensão das condições históricas e sociais que possibilitaram a irrupção de um acontecimento discursivo. Nas palavras de Foucault,

[...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2009, p. 28).

Dessa forma, o percurso teórico-metodológico deste trabalho pauta-se nas categorias e procedimentos de análise propostos por Foucault em obras como *As palavras e as coisas* (1999), *Arqueologia do saber* (2009) e *A ordem do discurso* (1999) na tentativa de descrever e analisar os enunciados presentes nas práticas discursivas do currículo de História no ensino médio da rede estadual paulista, considerando que:

[...] não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Os procedimentos da arqueologia e da genealogia de Foucault, entendidos como conjuntos complementares, embasam o percurso metodológico deste trabalho investigativo, que visa identificar os enunciados dos discursos do currículo de História no ensino médio da rede estadual paulista, analisá-los, descrever sua emergência e compreender seu processo de construção/desconstrução, mapeando as relações de poder que estão em jogo e as condições de possibilidades que fizeram prevalecer um ou outro discurso e que fixam sentidos sobre qual

história do Brasil ensinar.

O estudo da temática “*A história do Brasil no currículo de História do ensino médio da rede estadual paulista*” em uma perspectiva de análise foucaultiana do discurso justifica-se, primeiramente, pela atualidade do tema dos currículos no ensino médio, pois estamos vivenciando um momento de acirrados debates em torno da construção de uma base nacional comum do currículo e da reforma do ensino médio, dos quais têm participado as universidades, os sindicatos, os grupos de pesquisa e entidades, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Associação Nacional de História – ANPUH, dentre outras.

Nesse debate, alguns defendem a necessidade de estabelecer um currículo mínimo ou unificado, a partir de uma seleção de conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do país; outros argumentam sobre a questão dos direitos de aprendizagem, como a diversidade e os conhecimentos comuns; e outros destacam a questão das particularidades regionais e da autonomia da escola e do professor.

Essas diferentes perspectivas expressam a diversidade das concepções de educação e as disputas de poder que envolvem os currículos e o processo de seleção, organização e divulgação dos conhecimentos, considerados relevantes na sociedade contemporânea.

O Grupo de Trabalho – GT de Ensino de História e Educação da ANPUH, por exemplo, tem discutido a questão da Base Nacional dos Currículos e da Reformulação do Ensino Médio em seus eventos, como no IX Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu em Belo Horizonte entre os dias 18 e 21 de abril de 2015, mostrando a preocupação de seus participantes com a influência do mercado de materiais didáticos e dos sistemas de avaliação padronizados no processo de definição da base nacional dos currículos e defendendo que a discussão deve incluir uma visão sistêmica dos problemas da educação, das condições da docência e, principalmente, de nossa concepção de educação para a juventude.

Este estudo também se justifica pelo resultado das pesquisas nos bancos de dados da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Serviço de Bibliotecas da UNICAMP, Biblioteca Digital da UFMG e Biblioteca On-line da BCT/UFRJ, que, apesar de identificar uma quantidade significativa de dissertações e teses, tendo o ensino de História como parâmetro de busca, não encontrou produções com o tema e enfoque específicos desta proposta. De acordo com o levantamento realizado pela pesquisadora Circe Bittencourt no período de 1988 a 2009:

[...] existem trabalhos relacionados à história ensinada em diferentes currículos,

sobretudo nos processos de reformas educacionais e que, embora enfatizem o presente, acabam por situar vários aspectos da trajetória da disciplina em outros momentos das atuações das políticas públicas. A história do ensino de História, por vezes, se insere em análises de conteúdos específicos, como o caso do ensino de História da América ou estudos sobre a história dos povos indígenas ou os de origem africana, estudos esses que vêm sendo especialmente abordados depois da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (2011, p. 85-86).

Para Bittencourt (2011), as pesquisas sobre a história escolar têm se renovado quanto às problemáticas, abordagens e sujeitos e têm se apoiado em categorias de análise diversas, dialogando com referenciais de diferentes campos das ciências sociais e teorias da comunicação. Essa renovação se apresenta como um desafio para os pesquisadores, pois a ampliação do diálogo com outros campos do saber não pode prescindir do constante diálogo com a produção historiográfica e a didática, mas, ao mesmo tempo, demonstra a consolidação das pesquisas na área.

O tema justifica-se, ainda, pela quantidade de alunos matriculados no ensino médio na rede pública em São Paulo, que, segundo informações do censo escolar da educação básica de 2014 disponíveis no *site* do INEP, compreende 1.617.899 alunos, sendo 83,9% do total de matrículas nessa etapa de ensino. Esses alunos estão construindo conhecimentos sobre a história do Brasil a partir do currículo implantado em 2008 e das mediações dos materiais didáticos disponibilizados pela SEE/SP, bem como das subjetividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre professor e aluno.

Uma parte desses alunos fará o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressará na educação superior; outros adentrarão o mercado de trabalho e seus conhecimentos sobre a história do Brasil subsidiarão a continuidade dos estudos e, principalmente, sua compreensão da realidade atual do país e da dinâmica do mundo contemporâneo.

Atualmente, os alunos recebem os Cadernos do Aluno do Governo do estado de São Paulo, que materializam os discursos do currículo da rede, e seus professores são orientados a utilizá-los mediante a justificativa de que:

[...] o currículo foi construído para atender às necessidades de estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade (previsto pelo inciso IX do artigo 3º da LDBEN – Lei nº 9394/96) e de subsidiar as equipes escolares, por meio de diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido (Caderno do Gestor, 2010, p. 9).

Esse referencial básico obrigatório está alicerçado em discursos sobre a garantia de padrão da qualidade, acesso aos conteúdos básicos, foco nas competências de leitura e escrita

e princípios e metas da avaliação como o principal elemento do currículo e parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, cujas formas, lugar institucional e práticas reguladoras e de instrução precisam ser analisadas e seus impactos problematizados; por exemplo, até que ponto a uniformização do currículo de São Paulo vem limitando o trabalho docente a um fazer instrumental, com reduzida reflexão crítica sobre o que é ensinado em nossas escolas e orientado por um roteiro prévio, que minimiza os saberes docentes, relacionados ao planejamento e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem?

Assim, esta pesquisa objetiva analisar as formas de discurso que definiram os conteúdos do currículo de História do ensino médio da rede estadual paulista, dialogando com referenciais teóricos como Foucault (1999, 2004, 2008, 2009), Ball (1998, 2001, 2010), Popkewitz (2001, 2008), Fonseca (2003, 2007), Bittencourt (2003, 2004, 2011), Monteiro (2006, 2007), Gabriel (2003, 2006, 2012), dentre outros.

A preocupação com a definição dos conteúdos não resulta de uma concepção conteudista do processo de ensino e aprendizagem, que atribui a eles um fim em si mesmos, nem meramente instrumental, afirmando que os conteúdos são meios de desenvolver competências, como reverberam os discursos influenciados pela pedagogia das competências, mas, sim, como um “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL et al., 2000, p. 24).

Os conteúdos no ensino de História deveriam possibilitar aos jovens a compreensão de sua realidade e da dinâmica de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, e sua seleção, ênfase ou silenciamento têm implicações no processo de escolarização e de construção do conhecimento histórico escolar. É nesse imbricado jogo de seleção, ênfase e silenciamento que buscamos os sentidos sobre a história do Brasil que o currículo do ensino médio da rede estadual paulista tem produzido.

Enfim, a tese está dividida em sete partes: na introdução, apresentamos o delineamento da pesquisa com a justificativa da escolha do tema, o problema, os objetivos, o referencial teórico que a embasa e a metodologia utilizada; nas cinco seções seguintes, desenvolvemos as reflexões sobre o objeto, articulando o corpo conceitual e analítico da investigação; nas considerações finais, realizamos uma síntese das reflexões e discussões desenvolvidas nas seções anteriores, tentando responder às questões apresentadas na introdução.

Na primeira seção, *Currículo e ensino de História: caminhos da pesquisa*, apresentamos uma discussão bibliográfica sobre os processos de organização e constituição do conhecimento histórico escolar, relacionando o conceito de discurso de Foucault (1999) ao contexto de

produção das políticas de currículo e analisando os processos de interdição e sanção de significados no currículo escolar de História.

Na seção *Políticas, currículo e ensino de História no ensino médio*, buscamos contextualizar o currículo e o ensino de História no ensino médio, a partir da discussão das reformas educacionais dos anos 1990 e da análise das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, bem como da relação entre currículo e avaliação, em especial do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), refletindo sobre como esse tipo de avaliação tem balizado a constituição do discurso curricular de História.

A seção *Currículo oficial para o ensino de História no estado de São Paulo* apresenta o contexto de construção do currículo oficial vigente na rede estadual paulista, a partir de uma análise das aproximações e dos distanciamentos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo do estado de São Paulo, bem como da discussão sobre o discurso oficial e a organização curricular e sobre a questão dos regimes de verdade e o conhecimento histórico escolar, na perspectiva de refletir sobre os tipos de discurso que ele acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

Na seção *A História do Brasil no currículo oficial de São Paulo*, analisamos os discursos do currículo oficial de São Paulo, a partir dos Caderno do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, bem como os conteúdos e habilidades para o ensino médio propostos no currículo, discutindo a questão das seleções, ênfases e silenciamentos e do sentido sobre a história do Brasil que eles podem produzir.

A última seção, *O currículo de São Paulo, o SARESP e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: quais conhecimentos são selecionados, organizados e avaliados?*, discute a relação entre as políticas de currículo e o federalismo na perspectiva dos discursos e analisa o impacto das políticas de avaliação externa no currículo e no processo de construção do conhecimento escolar, tentando desvelar quais sentidos da história do Brasil estão sendo produzidos e quais as suas implicações no processo de escolarização e de formação dos jovens.

2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS DA PESQUISA

“[...] a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento”

Michel Foucault (2008)

A afirmação de Foucault remete-nos às mudanças epistemológicas da História, que, no decorrer do século XX, vivenciou o deslocamento da concepção de conhecimento como revelação e explicação do real para o conhecimento como discurso, da objetividade para a subjetividade, da continuidade para a descontinuidade e do documento para o monumento, recusando uma suposta veracidade intrínseca a ele. Em suas palavras:

[...] em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Essa mudança na concepção de História e na operação historiográfica teve início com a Escola dos Annales¹, quando historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre desenvolveram seus estudos, incluindo novos sujeitos, objetos, problemas e, principalmente, novas abordagens, o que ampliou o diálogo da história com outras áreas do conhecimento e deu origem a uma concepção de História como construção ou síntese interpretativa, escrita a partir da visão do historiador. Conforme afirma Borges “o conhecimento histórico mergulha cada vez mais nas formas de sua produção, em como foi e em como pode e deve ser escrito, isto é, sua própria história e nas formas de procedimento que lhe são próprias como forma de conhecimento” (2003, p. 46).

Esse conceito de História, aliado ao debate sobre a narrativa histórica, a relação sujeito e objeto de pesquisa, a verdade e a cientificidade da História, dentre outras questões, nos coloca diante da complexidade e das problemáticas que envolvem o processo de construção do conhecimento científico e seus desdobramentos nos currículos e no ensino de História.

Apesar de a trajetória do ensino de História não corresponder, necessariamente, à do conhecimento histórico científico, elas se cruzam na medida em que são entrecortadas pelos debates historiográficos, ou seja, os currículos de História e os materiais didáticos produzidos são orientados por determinadas tendências historiográficas, e o professor norteia sua prática a partir de uma concepção de História.

¹ Movimento de renovação historiográfica iniciado na França com a publicação da revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Cf. BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

2.1 Os processos de organização e constituição do conhecimento histórico escolar

O ensino de História compõe um campo de pesquisa relativamente novo no Brasil, pois se configurou a partir do final dos 1970 e início dos anos 1980, com a ampliação dos programas de pós-graduação, com a criação da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) e com os debates sobre as reformulações curriculares; contudo, hoje já conta com uma considerável produção acadêmica, que investiga diversas questões, incluindo a intrincada relação entre a produção do conhecimento histórico e seu processo de ensino como o papel do Estado na definição dos currículos, os mecanismos de divulgação do saber, os conteúdos ensinados e suas formas de apropriação e as influências do cotidiano e da cultura escolar sobre a constituição dos saberes (BITTENCOURT, 2011).

A ampliação dos estudos na área de ensino de História foi acompanhada pela publicação de periódicos como a *Revista Brasileira de História* e pela criação de dois eventos: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 1988, e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em 1993. Nesses encontros, o debate, a reflexão e a difusão de conhecimentos sobre as problemáticas do ensino de História nos diferentes níveis foram essenciais para a consolidação do campo de pesquisa em ensino de História.

Em sua trajetória, as pesquisas sobre o ensino de História acompanharam o intenso debate que envolve a história das disciplinas escolares, dos currículos e da própria história da educação e do ensino, bem como a tendência de ampliar e diversificar seus objetos de análise, fontes e perspectivas interpretativas na tentativa de preencher as lacunas desse campo do conhecimento e de adentrar espaços antes negligenciados pelos pesquisadores, como o das dimensões internas e externas do espaço escolar, que, segundo Gasparello, buscam compreender:

[...] o lugar da disciplina no currículo, suas inter-relações com as exigências e demandas sociais a que atendeu em diferentes momentos históricos, e seus diferentes atores na constituição desse conhecimento em seus aspectos cognitivos e simbólicos (In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 81).

Atualmente, os estudos têm buscado compreender as múltiplas relações do ensino de História com sua ciência de referência e as várias dimensões da sociedade, enfocando questões como a definição das políticas curriculares, o papel do ensino de História, as representações dos professores e as práticas escolares específicas da disciplina.

Muitas dessas pesquisas se inserem no campo da história das disciplinas escolares, entendidas como o “conjunto de conhecimentos identificado por um título e dotado de

organização própria para o estudo escolar com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, T., 2003, p. 15).

Além disso, incluem estudos sobre o conhecimento escolar, que é um conceito que provoca acirrados debates entre os defensores da disciplina escolar como adaptação do conhecimento científico e aqueles que defendem a disciplina como um campo de conhecimento autônomo.

Para os defensores da disciplina escolar como subsidiária do conhecimento científico, existe uma hierarquia entre os saberes, e o saber científico legitima o saber escolar, que é compreendido como inferior, ou seja, como uma reprodução ou adaptação da produção científica que, para se tornar acessível ao ambiente escolar, precisa da didática como instrumento metodológico que realiza essa “transposição”. Desse modo, o processo de ensino é compreendido com base no conceito de “transposição didática”, que foi proposto por Chevallard na década de 1990 e que designa o conjunto de transformações que um saber erudito recebe para se tornar um saber escolar (GASPARELLO in MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007).

Nas palavras de Thais Fonseca, transposição didática é:

[...] o trabalho de reorganização e de reestruturação do conhecimento, por meio de dispositivos mediadores, a fim de tornar assimilável, pelo público escolar, o conhecimento produzido em outras instâncias, tais como a universidade e os centros de pesquisa científica (2003, p. 18).

Esse conceito foi muito difundido entre os pesquisadores da área de educação e do ensino de História e trouxe novos elementos ao debate sobre a constituição do saber escolar e, em especial, do saber histórico escolar.

Na perspectiva da transposição didática, o professor é considerado um intermediário do processo de adaptação do conhecimento, “cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar” e cujo papel reforça a noção de hierarquização de saberes e de um processo educativo mecânico e linear (BITTENCOURT, 2004, p. 37).

Esses dois aspectos são pontos importantes da crítica ao conceito de transposição didática, que, segundo alguns teóricos, se apoia em uma noção equivocada que reduz o saber escolar a uma versão simplificada do saber científico e negligencia o caráter social e histórico da produção de conhecimentos, ignorando a complexidade de suas interações.

Para os críticos desse conceito, o processo de constituição de saberes deve ser compreendido no interior de uma cultura escolar, que emerge dentro da própria escola por intermédio de práticas e relações cotidianas de docentes e discentes e que obedece a uma lógica particular, produzindo, por consequência, um saber específico (GASPARELLO in MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007).

O francês André Chervel é um dos críticos do conceito de transposição didática e defensor das disciplinas escolares como parte integrante da cultura escolar. A escola, para ele, é um espaço de produção e reconstrução de saberes, e a disciplina escolar, uma entidade epistemológica autônoma, como afirma Bittencourt (2004).

Sua posição, entretanto, gerou polêmicas e debates entre os pesquisadores da área, pois alguns afirmam que, para compreender a especificidade da disciplina escolar, é necessário considerar tanto as relações de poder intrínsecas à escola, quanto as estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade, ou seja, a autonomia da disciplina escolar é relativa, e seu processo de constituição, complexo.

Um outro crítico do conceito de transposição didática, o inglês Ivor Goodson (1997) afirma que as disciplinas ou matérias escolares não apresentam as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas, já que constituem comunidades autônomas que estão sujeitas a uma multiplicidade de interferências, desde as demandas da sociedade, passando pelas disputas de poder no interior da administração escolar até as escolhas e práticas do professor em sala de aula.

Segundo Goodson, as disciplinares escolares são "construídas social e politicamente através de processos onde os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos (sentido simbólico) e materiais (sentido prático) para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas" (1997, p. 27).

Tendo em vista esses pressupostos, Bittencourt afirma que a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas ou entre o conhecimento escolar e sua ciência de referência é "[...] complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola" (2004, p. 49).

Para essa autora, o conhecimento escolar resulta de um intercâmbio de legitimações entre as disciplinas acadêmicas e escolares, sendo que o conhecimento histórico escolar, nessa perspectiva,

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

Desse modo, para compreender o processo de constituição do conhecimento histórico escolar, é preciso analisar a disciplina escolar História como parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e as possibilidades sociais do ensino e situá-la em seu contexto dinâmico de produção, já que ela, assim como as outras disciplinas escolares, se constituiu a partir de um intrincado jogo de disputas, que define os conhecimentos que devem ou não fazer parte de seu currículo.

Além disso, é preciso considerar que o currículo escolar pode ser entendido como política ou prática cultural, um lugar de embates e produção de sentidos e significados, que seleciona, organiza e difunde saberes, constituindo-se em um discurso que produz verdades para a educação e para o ensino de História. Segundo afirmam Lopes e Macedo:

[...] o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2006, p. 41-42).

Nesse sentido, o currículo escolar é uma política cultural pública, imbricada em relações de poder, que se constitui em meio a um processo complexo de articulação política que envolve tensões e conflitos e cuja produção de sentidos se desenvolve em fluxos que permeiam a produção, a circulação e a difusão de textos e discursos, conforme afirma Ball (1998).

Os produtores desses textos e discursos são diversos (governo, meio acadêmico, mercado editorial, grupos sociais, dentre outros) e entre eles há uma disputa pelo reconhecimento de demandas em torno dos sentidos atribuídos aos currículos. Tais discursos:

[...] não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais (LOPES, 2006, p. 40).

As lutas que constituem os currículos, nessa perspectiva, são, ao mesmo tempo, políticas e culturais e, para compreendê-las, é preciso investigar os discursos hegemônicos que buscam lhe atribuir sentidos e significados, bem como os grupos e estratégias que garantem sua disseminação.

E mais, ao considerar o currículo como parte constitutiva da trajetória da disciplina escolar História, a investigação sobre os discursos hegemônicos, que lhe atribuem sentidos e significados, implica delinear sua discussão teórica e situá-lo historicamente.

2.2 Diálogo com as teorias ou os discursos do currículo escolar

Ao delinear as discussões teóricas sobre uma temática como currículo escolar, normalmente iniciamos com a definição do termo. Entretanto, estudiosos da temática como Silva (2006, 2007), Moreira (2003, 2011), Goodson (1997, 2008), Gimeno Sacristán (2000), Bernstein (1996), Apple (2002), dentre outros, identificaram uma variedade de definições de currículo escolar, que são delimitadas por uma época histórica e comprometidas, de forma explícita ou não, com uma corrente pedagógica ou teoria de aprendizagem.

Essa multiplicidade de conceitos de currículo nos instiga a conduzir nosso estudo considerando as proposições de Silva de que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (2007, p. 14). Essas teorias são analisadas por esse autor a partir da noção de discurso, segundo a qual uma definição de currículo não revela o que de fato ele é, mas como uma determinada teoria o concebe.

Essa noção de teoria do currículo mantém a utilização do termo “teoria” amplamente difundido nos estudos sobre a temática, mas agrega a questão de seus efeitos discursivos ou de seu papel ativo na constituição daquilo que descreve (SILVA, 2007). Além disso, o autor propõe uma análise das teorias de currículo em uma perspectiva histórica, investigando como o currículo escolar tem sido definido em diferentes épocas e orienta a discussão em torno das questões de identidade e poder, afirmando que “as teorias de currículo estão no centro de um território contestado” (2007, p. 16).

Cada uma dessas teorias desenvolve critérios de seleção que definem o tipo de ser humano desejável em um momento histórico e, principalmente, quais conhecimentos são considerados importantes e válidos para a sociedade. Esse processo de seleção, que privilegia uma parte de conhecimentos dentre um amplo universo de conhecimentos e saberes, é resultante de uma operação de poder, o que demonstra que as teorias do currículo se situam para além de um campo de disputas puramente epistemológico, pois, como invenção discursiva, estão imbricadas em relações de identidade e poder (SILVA, 2007).

Essa relação entre currículo e poder é enfatizada por Apple (2002), que afirma que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, pois, em sua tradição seletiva, ele resulta de uma escolha, da visão de um grupo acerca dos conhecimentos considerados legítimos.

Assim, corroborando a abordagem de Silva (2007) sobre o currículo, adotaremos sua divisão das teorias curriculares em três momentos históricos distintos: o das teorias tradicionais, o das teorias críticas e o das teorias pós-críticas como percurso de nosso diálogo com as teorias ou discursos do currículo escolar.

O momento histórico das teorias tradicionais é marcado pela emergência do currículo como campo especializado de estudos, bem como pela pretensão da neutralidade e da cientificidade. De acordo com Silva (2007), o currículo escolar como objeto de estudo e pesquisa surgiu na década de 1920 nos Estados Unidos, em consonância com os processos de industrialização e massificação da escolarização e influenciado pelas ideias de eficiência e racionalidade técnica, provenientes da administração científica. Essas ideias preconizavam uma concepção de currículo como especificação dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que poderiam ser mensurados (SILVA, 2007).

O livro de Bobbitt, *The curriculum*, escrito em 1918, foi considerado um marco para o estabelecimento do currículo como campo e objeto de estudos. Nele, o autor propõe que a escola funcione como uma empresa, seguindo os princípios de organização tayloristas e tendo como foco a eficiência, além da definição clara de seus objetivos e da mensuração dos resultados.

De acordo com Silva (2007), o modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se com os estudos de Tyler no final dos anos 1940, que buscava responder a questionamentos básicos, tais como: como selecionar objetivos educacionais e como determinar se eles foram atingidos, como selecionar experiências de aprendizagem, como organizar essas experiências e como avaliar sua eficácia. Sua concepção de currículo foi delineada em torno das ideias de organização e desenvolvimento, bem como da formulação clara dos objetivos “em termos de comportamento explícito” (SILVA, 2007, p. 25).

Essa concepção tecnicista e instrumental de currículo constituiu uma das vertentes dominantes da educação norte-americana no século XX, concorrendo com vertentes consideradas mais progressistas como aquelas orientadas pelas ideias de John Dewey, que defendia que os currículos deveriam estar centrados nos interesses e nas experiências das crianças e dos jovens (SILVA, 2007).

Essas teorias tradicionais, preocupadas e concentradas nas formas de organização e de elaboração dos currículos, influenciaram diversos países, como o Brasil, e seus pressupostos dominaram o campo de estudos curriculares até os anos 1960, quando o movimento de reconceptualização do currículo nos EUA e Canadá ganhou destaque, inspirado pelos movimentos sociais e culturais que caracterizaram esse momento histórico.

Segundo Silva (2007), esse movimento de reconceptualização do currículo foi liderado

por William Pinar e representou uma contestação do currículo como atividade meramente técnica e administrativa. O movimento foi influenciado pelas vertentes marxista e fenomenológica, embora os representantes da primeira não se identificassem plenamente com suas proposições, mas:

[...] em ambas as perspectivas tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procurava-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo (SILVA, 2007, p. 38).

Essas teorias que questionam os modelos tradicionais de currículo foram denominadas "teorias críticas", e, dentre seus representantes e obras de referência, Silva (2007) destaca os trabalhos de William Pinar, influenciados pela fenomenologia e a hermenêutica, os ensaios de Louis Althusser, baseados na análise marxista da sociedade, os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que desenvolveram uma crítica da educação centrada no conceito de reprodução, os estudos do neomarxista Michael Apple, que analisou a relação educação e poder, a proposta de Henry Giroux de currículo como política cultural, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Nova Sociologia da Educação de Michael Young, cuja preocupação era a conexão entre conhecimento e poder, e, também, a Sociologia da Educação de Basil Bernstein, que analisou o papel da escola no processo de reprodução cultural e social.

Para o autor:

[...] os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [...]. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2007, p. 30).

Assim, nas teorias críticas, o foco desloca-se para as questões de ideologia, saber e poder, que se julgavam disseminadas pela instituição escolar.

Na perspectiva fenomenológica, por exemplo, o currículo passa a ser entendido como experiência e como lugar de interrogação e questionamento dessa experiência. Os estudos de William Pinar, principal representante do movimento de reconceptualização do currículo, promoveram uma ruptura epistemológica ao abordar a construção do currículo como experiência pessoal ou como um projeto que responde à dimensão humana dos sujeitos. O autor rejeita a ideia de padronização do currículo e o concebe como um ato simbólico, cuja análise nos permite estudar questões relacionadas à subjetividade e à identidade. Em seus estudos culturais, Pinar enfatiza o papel do professor no desenvolvimento do currículo e propõe o

método autobiográfico, que combina história e psicanálise como abordagem do processo curricular (SILVA, 2007).

Althusser, por sua vez, afirma que a escola atua ideologicamente por intermédio de seu currículo, de forma direta com seus conteúdos, que transmitem a ideologia dominante e indireta, reproduzindo as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Nas palavras do autor:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas, de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, – portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendesse, portanto “saberes práticos” (des “savoir faire”) [...] Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Para Althusser (1980), a escola é um aparelho ideológico do Estado e, como tal, responsável pela reprodução e disseminação da ideologia, concebida em suas obras como uma instância do modo de produção capitalista e como um sistema de representações complexo, marcado por contradições e antagonismos. O conceito de ideologia do autor gerou intenso debate e ainda hoje é alvo de polêmicas; porém, sua obra continua fornecendo elementos para as críticas marxistas da educação segundo Silva (2007).

A crítica à escola capitalista também foi desenvolvida por Bourdieu e Passeron, que, embora tenham se afastado da análise marxista em muitos aspectos, mantiveram o conceito de reprodução, centrando-o, contudo, na dinâmica cultural e não meramente econômica. Para esses autores, “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural”, pois a cultura tem valor em termos sociais e, por isso, constitui-se como um capital cultural (SILVA, 2007, p. 34).

Desse modo, utilizando os conceitos de capital cultural, violência simbólica e *habitus*, no sentido da internalização das estruturas sociais e culturais, Bourdieu e Passeron analisam a questão da dominação e da violência simbólicas, atribuindo à escola um duplo papel, o de reprodução e o de exclusão, uma vez que, estando o currículo escolar pautado na cultura e linguagem das classes dominantes, o êxito das crianças e jovens desses grupos é favorecido,

enquanto o baixo capital cultural das crianças das classes dominadas contribui para seu fracasso escolar e, por conseguinte, para sua exclusão do sistema educacional; e ao mesmo tempo, mantém o ciclo da reprodução cultural, que valoriza a cultura das classes dominantes e desqualifica a cultura nativa das crianças e jovens das classes dominadas.

De acordo com Bourdieu e Passeron:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social”, uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2001, p. 311).

Na perspectiva desses autores, a escola contribui para a reprodução social e cultural, na medida em que sua ação pedagógica seleciona e legitima a cultura ou o arbitrário cultural dominante pela imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* nos indivíduos. Os currículos escolares e seus conteúdos, por sua vez, seriam selecionados e organizados em função dos conhecimentos, valores e linguagens dessa cultura dominante e legitimados pela ação pedagógica da escola.

As teorias de Bourdieu e Passeron e de Althusser foram amplamente criticadas e questionadas, e alguns estudiosos caracterizam o pensamento deles como determinista, reducionista e/ou reprodutivista, afirmando que suas análises desconsideram o conflito, a contradição, a resistência e as possibilidades de transformação social; porém, como afirma Silva (2007) é preciso reconhecer o legado de seus estudos para a teorização curricular mais recente.

Henry Giroux e Michael Apple, por exemplo, incorporam as ideias desses autores e ampliam seus conceitos, destacando-se em apontar ideologicamente a seleção e organização dos conhecimentos para atender aos detentores do poder e viabilizar a dominação dos grupos economicamente desfavorecidos por intermédio da imposição cultural.

Para Apple (2002), as escolas exercem um importante papel na acumulação de capital cultural ou na produção e distribuição do conhecimento considerado oficial, pois são agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante e “[...] ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido” (2002, p. 58).

Em outras palavras, na visão desse autor, as escolas atuam como agentes de uma tradição seletiva ao definir os conhecimentos considerados como legítimos e como mecanismos políticos de formação de um pensamento hegemônico, a partir dos quais os grupos dominantes

recorrem a um esforço de convencimento, que resulta no consentimento e na interiorização de seus valores e interesses pelos grupos dominados.

De acordo com Apple:

[...] dão-se significados sobre como o mundo “realmente é” e também se legitimam os interesses econômicos e culturais que determinam por que ele é assim. A função ideológica é circular. O poder e o conhecimento estão aqui íntima e sutilmente conectados por meio de raízes de nosso senso comum, por meio da hegemonia (2006, p. 145).

Vemos, então, que a noção de hegemonia como relação permanente entre as forças antagônicas em luta é essencial na análise de Apple (2006), pois, segundo ele, o campo social e cultural não resulta apenas da simples imposição, mas também da resistência e oposição. O currículo é compreendido nessa perspectiva em suas conexões com as relações de poder, sendo “[...] de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo” (SILVA, 2007, p. 48).

Dessa forma, Apple (2006) politiza a teorização sobre o currículo e examina tanto o currículo oculto quanto o explícito, enfatizando que é preciso investigar os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial a partir de questionamentos, como: qual conhecimento é privilegiado no currículo, quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como ele está organizado, como se formam as resistências e oposições (SILVA, 2007).

Conforme afirma Gandin:

[...] o discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?”. Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico (2011, p. 30).

Assim, a análise de Apple (2006) rejeita a visão mecanicista de que os currículos se moldam às pressões externas da economia e do Estado e reconhece os processos contraditórios envolvidos no processo de legitimação e na acumulação do capital econômico e cultural.

Giroux também contesta a ideia de que os currículos são feitos apenas de dominação e controle e critica a racionalidade técnica e utilitária de algumas noções de currículo. Para ele,

“existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (SILVA, 2007, p. 53). Inspirado nos estudos de Gramsci e nos intelectuais da Escola de Frankfurt, Giroux analisa o currículo por intermédio dos conceitos de emancipação e libertação e afirma que o currículo é um local de produção e criação de significados sociais em disputa, o que o torna uma política cultural.

Sua análise enfatiza as conexões entre os currículos e a política, entre a educação e o poder, influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire e suas concepções de ação cultural e conhecimento como ato ativo e dialético.

Paulo Freire, por sua vez, embora não tenha desenvolvido uma teorização sobre currículo, analisa a dinâmica do processo de dominação e critica os currículos tradicionais a partir do conceito de educação bancária, enfatizando que estes normalmente estão desligados “da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (SILVA, 2007, p. 59).

Além disso, afirma que:

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Os autores consideram o currículo tradicional como autoritário e opressor, definido por meio de matrizes fechadas e com conteúdos determinados oficialmente, de forma descontextualizada da realidade sociocultural concreta dos alunos.

Para Freire (2004, p. 52), como “não há dicotomia entre o conteúdo e a forma histórica de ser do homem”, o currículo deveria estar pautado na compreensão do mundo, do ser humano e da sociedade como unidade dialética e orientado para a emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Freire (2004) estabelece uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, norteadas por uma concepção de racionalidade emancipatória e de educação libertadora que superou a concepção técnico-linear tradicional e influenciou muitos teóricos do currículo.

De acordo com Silva:

[...] pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar”. Em sua preocupação epistemológica fundamental (“o que significa conhecer”), Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes sobre o currículo. Além disso, é conhecida

sua influência sobre as teorizações de autores e autoras mais diretamente ligado ao desenvolvimento de perspectivas mais propriamente curriculares (2007, p. 57).

Além dessas questões, é preciso considerar que a teorização crítica do currículo foi influenciada pela noção de currículo oculto, entendido como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente a partir das experiências vividas na realidade escolar (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Esse conceito se constituiu em um importante “instrumento analítico de penetração na opacidade da vida cotidiana da sala de aula”, que possibilitou a investigação dos processos que moldam nossa subjetividade sem nosso conhecimento consciente (SILVA, 2007, p. 80).

O conceito de currículo oculto foi utilizado no período inicial da perspectiva crítica de currículo por vários autores, mas, ao longo do tempo, tornou-se desgastado. Silva afirma que, “numa era neoliberal de afirmação explícita das subjetividades e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (2007, p. 81).

O outro movimento crítico da teorização curricular ocorreu na Inglaterra, inspirado pelos estudos da Sociologia e conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Esse movimento tem como representantes Michael Young e Basil Bernstein, cujos estudos buscam as “conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (SILVA, 2007, p. 41).

Young desenvolveu seus estudos inspirado nas concepções de Marx, Weber e Durkheim e centrou sua análise nas formas de organização do currículo ou nos princípios de estratificação e de integração que fundamentam a organização curricular. Segundo Silva (2007), sua análise é orientada por questionamentos como: por que se atribui maior prestígio a certas disciplinas do que a outras? Quais interesses estão envolvidos nas diferentes formas de organização e estruturação dos currículos?

Para Young, os currículos precisam garantir o acesso ao conhecimento e propiciar o desenvolvimento da compreensão de mundo, o que somente é possível a partir da composição dos currículos com base nos conhecimentos especializados, que são produzidos nas universidades e nos centros de pesquisa e recontextualizados nas disciplinas escolares. O autor destaca que,

[...] em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar (YOUNG, 2011, p. 617).

Desse modo, Michael Young (2011) critica a estratificação do saber e questiona seus critérios de organização, defendendo uma distribuição mais justa do conhecimento considerado poderoso, no sentido do conhecimento que fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, cujo acesso deveria ser possibilitado a todos.

Seus estudos apresentam dois momentos distintos: o primeiro, no qual identifica as relações de poder presentes no currículo e denuncia seus silenciamentos; e o segundo, em que defende que o currículo deve ser constituído por um conhecimento poderoso e rejeita a visão de um currículo por resultados, instrumental, característico das políticas neoliberais.

Diferentemente de Young, Basil Bernstein não estava preocupado com os conteúdos do currículo, mas com “as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo e, principalmente, com os princípios de poder e controle, que envolvem sua organização” (SILVA, 2007, p. 71).

Para Bernstein, o poder está ligado à questão da classificação ou das fronteiras entre as diversas áreas do saber, legitimando o que deve ser ou não incluído nos currículos; o controle, por sua vez, refere-se ao enquadramento, ritmo, tempo e espaço de transmissão. Em sua análise, não é possível separar as questões do currículo, da prática pedagógica e da avaliação ou “do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento” (SILVA, 2007, p. 72).

Além dos conceitos de poder e controle, que estão muito próximos da noção de poder de Foucault, Bernstein desenvolve o conceito de código ou de um conjunto de regras implícitas, que é aprendido a partir das vivências das estruturas sociais e que determina a consciência de uma pessoa, o que ela pensa, os significados que realiza ou produz na interação social. Para esse autor, a posição ocupada por um indivíduo na sociedade determina o tipo de código aprendido nas diversas instâncias sociais, dentre as quais estão a família e a escola (SILVA, 2007).

Nas palavras do autor,

[...] as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. O termo ‘posicionamento’ é usado aqui para designar o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior dos sujeitos. Em geral, desse ponto de vista, os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Na escola, as estruturas sociais expressam-se por meio do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, sendo que, no currículo, o código não é aprendido a partir dos conteúdos explícitos das áreas de conhecimento, mas, sim, “[...] através da maior ou menor classificação do currículo ou do maior ou menor enquadramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidas” (SILVA, 2007, p. 75).

Ao analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é “pedagogizado” para constituir o currículo escolar, Bernstein (1996) propõe o conceito de “dispositivo pedagógico”, que regula o universo de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações, e fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico. De acordo com o autor, “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

O dispositivo pedagógico torna possível, por intermédio da regulação e distribuição dos conhecimentos do dispositivo e dos discursos que esses conhecimentos pressupõem, a transformação do poder em consciências diferentemente especializadas, ou seja, consiste no meio pelo qual se relacionam poder, conhecimento e consciência (BERNSTEIN, 1996).

Dessa forma, os estudos de Bernstein (1996) produziram conceitos que nos possibilitam compreender como os diferentes discursos produzidos pelas políticas e reformas curriculares são reinterpretados no interior das instituições educacionais e, sobretudo, analisar a forma como um currículo é organizado e transmitido pedagogicamente.

O movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), representado por Young e Bernstein, desenvolveu-se em um contexto de reforma educacional e de democratização da educação na Inglaterra; no entanto, transformou-se radicalmente após o advento das políticas neoliberais de Thatcher a partir dos anos 1980, ocasionando o desdobramento de seus estudos em uma variedade de perspectivas analíticas e teóricas, como afirma Silva (2007).

A NSE influenciou, por exemplo, os teóricos das vertentes ditas pós-estruturalistas e dos estudos culturais, que integram as chamadas teorias pós-críticas do currículo. Segundo Silva (2007), as teorias pós-críticas ampliaram as temáticas e categorias de análise dos currículos, adentrando as relações entre currículo e multiculturalismo, as relações de gênero e os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, o pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista dos currículos, a teoria pós-colonialista, os estudos culturais etc.

Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas afastaram-se das metanarrativas com pretensões totalizantes, típicas das teorias críticas, deslocando seu olhar para a compreensão da linguagem, dos microcontextos, da construção das identidades, das subjetividades e enfatizando uma noção de currículo entendido como uma prática discursiva.

Os estudos que relacionam o currículo ao multiculturalismo mostram que é impossível separar as questões culturais das questões de poder e enfatizam que é preciso analisar as diferenças culturais, considerando os processos pelos quais as relações de assimetria dos currículos produzem desigualdades, pois, em um “currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2007, p. 89).

Estudiosos como Gimeno Sacristán, Moreira, McLaren e Santomé enfatizam que os currículos multiculturais podem dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas e que, para isso, é necessário considerar as histórias e políticas das diferenças existentes. Para Gimeno Sacristán “[...] o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (2000, p. 15).

O crescente avanço do movimento e das teorizações feministas impulsionaram os estudos sobre o papel das relações de gênero no processo de produção e reprodução das desigualdades e sobre suas implicações na educação e nos currículos. Para os estudiosos dessa vertente, não podemos ignorar as conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder, posto que o currículo também é um artefato de gênero, que corporifica e produz relações de gênero (SILVA, 2007).

Seguindo os pressupostos da teorização feminista sobre gênero, a teoria *queer*, surgida nos EUA e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos, estende a questão da construção social para o domínio da sexualidade, problematizando a identidade sexual considerada normal. De acordo com Silva,

[...] a pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal (2007, p. 108).

As questões raciais e étnicas ganharam lugar nas teorizações do currículo por intermédio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder. De acordo com essa perspectiva de estudo, é preciso considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e

política e questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem os currículos, desconstruindo as imagens estereotipadas e a posição subordinada de determinados grupos étnicos e raciais.

O chamado pós-modernismo é uma vertente que questiona os pressupostos do pensamento moderno desenvolvido a partir do Iluminismo, como as noções de razão, racionalidade e a própria ideia de educação, bem como rejeita a perspectiva do homem como centro da ação social, afirmando que ele é dirigido pelas estruturas, instituições e discursos. Além disso, o pós-modernismo abandona as grandes narrativas e o objetivismo em favor do subjetivismo das interpretações mais localizadas, pondo fim às rígidas distinções entre filosofia e literatura, ficção e documentário, dentre outras, e apregoando os desígnios da incerteza, da fragmentação e do hibridismo.

De acordo com Silva, o pós-modernismo radicaliza os questionamentos lançados pelas teorias críticas e coloca em xeque o próprio conceito de currículo, pois,

[...] da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teorização crítica é, ainda, dependente do universalismo e do funcionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica (SILVA, 2007, p. 115).

O conceito de pós-modernismo é rejeitado e criticado por vários pesquisadores como Saviani e Duarte, que o consideram uma ideologia associada ao neoliberalismo; porém, é preciso considerar que suas proposições têm desdobramentos teóricos e epistemológicos para a área da educação e dos currículos.

O pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo; contudo, eles pertencem a campos epistemológicos distintos, uma vez que o primeiro se refere à teorização sobre a linguagem e o processo de significação, e o segundo, às características de uma época.

Segundo Silva (2007), a categoria pós-estruturalista é ambígua e indefinida, dado que é utilizada para classificar vários autores e perspectivas. Seus princípios estão associados a uma reação contra os preceitos do estruturalismo, movimento iniciado com os estudos linguísticos de Saussure e que dominou o cenário intelectual nos anos 1950 e 1960; estão associados, também, a uma rejeição da dialética marxista.

O pós-estruturalismo amplia a centralidade da linguagem como sistema de significação, e autores como Foucault e Derrida e suas noções de discurso e texto, respectivamente, se

tornaram conhecidos representantes da vertente. Foucault, embora tenha rejeitado o rótulo de pós-estruturalista, contribuiu com o desenvolvimento de uma nova concepção de homem, uma noção de poder mais fluida e uma análise contundente das conexões entre saber e poder, que caracterizam a perspectiva. Para Foucault, “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder” (SILVA, 2007, p. 120).

Dessa forma, a conexão com relações de poder caracteriza os currículos e o conhecimento, que são entendidos como campos de significação, socialmente produzidos e, por isso, indeterminados e incertos.

Assim como as teorias pós-moderna e pós-estruturalista, a teoria pós-colonialista do currículo questiona as relações de poder, bem como critica as formas de conhecimento e os currículos centrados no chamado “cânone ocidental” ou na herança colonial. Os adeptos dessa teoria reivindicam, como afirma Silva (2007), um currículo descolonizado.

Os estudos culturais, por sua vez, analisam as conexões entre significação, cultura, identidade e poder, concebendo a cultura como campo de produção e de luta em torno da significação social. Seguindo duas tendências distintas, a das pesquisas etnográficas e a das interpretações textuais, os estudos culturais nos instigam a pensar os currículos como campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação, isto é, como “um campo de luta em torno da significação e da identidade”, como afirma Silva (2007, p. 135).

Nesse sentido,

[...] o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem como que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2007, p. 135).

Todas as formas de conhecimento são compreendidas, então, como construções sociais, atravessadas por conflitos e confrontos, que resultam de diversos aparatos como os discursos e as próprias instituições.

Assim, as teorias críticas e pós-críticas analisaram os currículos em sua complexidade, desvendando as relações de poder que envolvem sua definição e dimensionando seus entremeios políticos, econômicos, sociais e culturais. Depois dessas teorias, tornou-se impossível pensar o currículo com a ingenuidade e a suposta neutralidade das teorias tradicionais, pois:

[...] o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 150).

Foram muitas as influências dessas teorizações do currículo no Brasil, embora a produção científica sobre a temática seja bastante recente e as marcas do pensamento transplantado, especialmente dos EUA, ainda persistam.

Segundo Moreira (2003), as questões curriculares no Brasil vêm sendo discutidas desde os anos 1920-30, quando os Pioneiros da Escola Nova realizaram as primeiras reformas curriculares no país; naquele momento histórico, a pedagogia escolanovista apresentava-se como uma reação ao currículo clássico da pedagogia tradicional.

Nos anos 1950, 60 e 70, a influência norte-americana aumentou muito com a assinatura de acordos de cooperação e assistência técnica entre Brasil e EUA, o que implicou a implantação do tecnicismo e o domínio das teorias tradicionais do currículo no ideário pedagógico brasileiro.

Na década de 1980, o processo de abertura política foi acompanhado pela introdução da teoria curricular crítica no contexto educacional brasileiro, pela crítica ao tecnicismo e pelo desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, influenciado pelas obras de Marx e Gramsci; nos anos seguintes, esse aporte teórico ganhou cada vez mais consistência e, a partir dos anos 1990, destacaram-se as produções com vertentes mais pós-modernas, pós-estruturalistas ou orientadas pelos estudos culturais (MOREIRA, 2003).

Para Cação e Mendonça “[...] o currículo converteu-se em objeto de debate e de disputa entre diferentes concepções” (2011, p. 219). As autoras dizem que, “[...] em nenhum período da história da educação, atribuiu-se tamanha importância às políticas e às propostas curriculares ou se debateu tanto sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX” (2011, p. 228).

Em seus múltiplos trajetos, as pesquisas sobre currículo tiveram vários deslocamentos e caracterizam-se hoje pela multiplicidade de concepções curriculares, o que Lopes e Macedo (2002) denominam de hibridismo cultural, que pode ser reconhecido pela combinação de discursos considerados como pós-estruturalistas com os discursos das teorias críticas e, também, pela presença de discursos produzidos fora do contexto educacional no campo dos currículos.

As autoras afirmam que a proximidade do campo educacional com aspectos culturais mais amplos tem gerado certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo e que

isso pode contribuir para que as especificidades próprias do campo curricular sejam, por vezes, desconsideradas.

Enfim, ao dialogar com as recentes teorizações sobre os currículos, buscamos fundamentar nossa compreensão do currículo de História como um artefato cultural, que atua como instância normatizadora dos discursos, uma vez que tem um caráter institucional e que se constitui como referência na construção das práticas escolares.

Na sequência, buscamos situar o currículo de História tomando por base que:

[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Além disso, vamos analisá-lo como objeto articulado à trajetória da História, como disciplina escolar, o que implica "entender o contexto da produção do currículo", desvendando "as políticas, as estratégias, os embates do seu entorno, o que não é dito, explicitado em suas justificativas mais diretas" (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, p. 219).

2.3 Os discursos no contexto de produção das políticas de currículo de História

No Brasil, a disciplina escolar História constituiu-se após a independência, durante o processo de estruturação de um sistema de ensino para o império, que objetivava formar cidadãos produtivos e obedientes às leis. A lei educacional de 1827 recomendava a leitura da Constituição do Império e a História do Brasil nas escolas elementares, pois "à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos, ou pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império" (FONSECA, T., 2003, p. 47).

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, o ensino de História ganhou contornos um pouco mais definidos. Nos programas curriculares do Colégio Pedro II, que serviam como modelos para as demais escolas secundárias do país, o estudo de História Geral era predominante e dividia-se em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; havia, também, o ensino de História Sagrada e de História Pátria ou do Brasil, que era concebido como um conteúdo complementar, baseado na "genealogia da nação" ou na inserção do Brasil no mundo europeu, como afirma Bittencourt (2004).

Em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que visava elaborar uma história nacional e veiculá-la por intermédio da educação, ou, melhor, do ensino

de História. O IHGB originou-se da preocupação das elites políticas e intelectuais do país com a questão da construção da identidade nacional. E, segundo Thais Fonseca (2003), alguns de seus sócios se dedicaram à elaboração de livros didáticos, como Joaquim Manoel de Macedo, que contribuiu significativamente para a constituição da História como disciplina escolar, definindo suas diretrizes e métodos.

Desse modo, as bases da história nacional foram definidas pelos intelectuais do IHGB e por sua produção historiográfica e didática. Os manuais didáticos produzidos tiveram ampla aceitação e influenciaram várias gerações de professores, principalmente devido ao método de ensino proposto, que, segundo Bittencourt (2004, p. 85), “centrava-se nas preleções dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem os questionários que seriam repetidos em arguições orais ou nas provas escritas”, incluindo, também, a elaboração de quadros sinóticos e esquemas comparativos e analógicos.

Por volta de 1870, o currículo humanístico passou a ser questionado e foram introduzidas as ciências físicas e da história natural nos currículos; estas, sob a influência das concepções científicas, deveriam garantir aos alunos uma formação científica, indispensável ao desenvolvimento tecnológico e à modernização do país. A disciplina História, nesse currículo científico, adquiriu uma tendência mais pragmática, pois, como menciona Bittencourt (2004, p. 80), “a disciplina passou a ter uma função pedagógica mais definida em relação à sua importância na formação política da elite”.

No entanto, no final do século XIX, com o aumento populacional proveniente da imigração e da urbanização, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, “ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo, então, os direitos sociais e civis ser estendidos a um número cada vez maior de pessoas” (BITTENCOURT, 2004, p. 63). A instrução cívica e patriótica tornou-se, então, o objetivo principal do ensino de História, e o culto aos heróis, a criação de tradições nacionais e as festas cívicas eram os meios utilizados para reforçar o espírito nacionalista e o culto à pátria.

Segundo Thais Fonseca (2003), nas décadas de 1930 e 1940, houve uma centralização das políticas educacionais, e a História consolidou-se como disciplina escolar. Os programas curriculares para o ensino de História foram implementados pela Reforma Francisco Campos e enfatizavam os conteúdos sobre as origens do povo brasileiro e sobre a estrutura das instituições econômicas, políticas e administrativas vigentes, além de manter os estudos biográficos e os relatos episódicos.

O governo ditatorial de Vargas (1937-1945) consolidou os programas curriculares e as orientações metodológicas em torno da ideia de construção nacional. Conforme afirma Thais Fonseca:

[...] na busca da recuperação do passado e no quadro do ideário nacionalista, a ênfase em grandes feitos e grandes heróis não poderia deixar de ser considerada. Uma das ideias mais caras a essa perspectiva é a do trabalho em prol do coletivo, o serviço prestado à nação e o sacrifício pela pátria. O discurso sacralizado será, portanto, perfeitamente adequado aos objetivos do Estado [...] (2003, p. 75).

Nos anos de 1950 e 1960, a disciplina História tornou-se alvo de muitas críticas, inclusive dos professores da área, que afirmavam que o ensino estava atrelado a uma erudição, que pouco contribuía para a autonomia do pensamento e para a compreensão da conjuntura política e econômica que estavam vivenciando (BITTENCOURT, 2004).

Em 1951, os programas para o ensino de História foram alterados e ocorreu uma redistribuição dos conteúdos por série para os cursos ginásial e colegial, como afirma Thais Fonseca (2003).

O crescimento econômico promovido pelas políticas desenvolvimentistas desse período foi acompanhado pela ascensão da classe média e, conseqüentemente, por uma crescente demanda escolar, em especial do ensino secundário, que impôs novos desafios aos governos e às políticas educacionais da década de 1960. O ensino de História, nesse contexto, voltou-se para o estudo da temática econômica, ou seja, dos ciclos econômicos entendidos a partir de uma sucessão linear.

O governo militar pós-1964, apesar de não ter conseguido conter essa crescente demanda escolar, criou mecanismos de controle ideológico para eliminar possíveis resistências ao regime autoritário vigente. O ensino de História sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento aprofundou a concepção de história tradicional, enfatizando os fatos políticos e as biografias de personagens célebres na perspectiva de uma formação moral e cívica.

Segundo Thais Fonseca (2003), a partir da Lei nº 5.692/71, o governo militar redefiniu disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira e introduziu outras, como os Estudos dos Problemas Brasileiros e os Estudos Sociais, que uniam e, ao mesmo tempo, esvaziavam os conteúdos de História e Geografia, dando-lhes um caráter ideológico.

A disciplina História subsistiu no 2º grau (atual ensino médio) com carga horária reduzida, e os conteúdos propostos nos programas curriculares foram organizados em uma

perspectiva de tempo linear, utilizando a periodização eurocêntrica da história (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da história do Brasil (Colônia, Império e República), tendo como marcos os acontecimentos da história política.

No decorrer da década de 1970, associações como a ANPUH – Associação Nacional de História lideraram a luta pelo retorno da disciplina, pela extinção dos cursos de licenciatura curta e pela renovação dos conteúdos e métodos de ensino de História (BITTENCOURT, 2004).

Com a redemocratização do país na década seguinte, os debates sobre o ensino de História acirraram-se e surgiram novos programas curriculares que, influenciados por diversas tendências historiográficas, se voltaram para a ampliação das abordagens e das temáticas, visando redimensionar a função social e política da disciplina e superar a abordagem histórica tradicional, que marcou a trajetória da história ensinada.

Essa breve apresentação da trajetória da disciplina escolar História mostra o Estado como agente regulador das políticas curriculares, entendidas a partir dos estudos de Ball (2001) como produções resultantes de processos de negociação complexos, nos quais atuam diferentes sujeitos e grupos sociais e cujas múltiplas correlações de força, formadas em diferentes espaços, convergem, em algum momento, para o Estado, mas que não são criações exclusivas dele.

A ação do Estado nessa perspectiva não está circunscrita à noção de dominação e controle, mas de regulação, conforme proposição de Popkewitz (2001), ligado à normatização, regulamentação e produção intersubjetiva das relações saber- poder. Segundo Ramos, Barreiros e Frangella:

[...] é a partir das negociações e disputas que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado. É no ato de negociar que significados são construídos dialogicamente, muitas vezes construindo com base em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos (in FERRAÇO; GABRIEL; AMORIN, 2012, p. 74).

Os currículos não são simplesmente resultados da ação homogeneizadora do Estado, mas, sim, construções e reconstruções que ocorrem na articulação da ação do Estado com processos micropolíticos, em diferentes contextos e espaços de decisão e negociação.

Assim, as políticas curriculares constituem-se de forma cíclica e no entrecruzamento de três contextos associados, que, conforme Ball (2001), são: o contexto de influência, em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, o contexto de produção de textos, no qual os documentos oficiais são elaborados, e o contexto da prática, no qual tais documentos são lidos, interpretados e ressignificados pelos professores em suas práticas

cotidianas (MAINARDES, 2006).

Esses contextos estão inter-relacionados e não têm uma dimensão sequencial e temporal, pois são espaços heterogêneos e dinâmicos, caracterizados pela diversidade de interesses e múltiplas relações de poder e nos quais as políticas migram e os discursos se constituem.

É no contexto da influência que os embates entre os diferentes grupos de interesse são travados e os princípios das políticas educacionais são definidos. Participam desse embate as redes em torno de partidos políticos, dentro do governo e do legislativo e em diferentes arenas: as arenas públicas de ação, como os meios de comunicação, as públicas mais formais, como as comissões, grupos representativos, e as redes políticas e sociais internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em meio a esses embates, as finalidades das políticas educacionais são definidas, os conceitos adquirem legitimidade e um discurso de base para a política é construído.

O contexto de produção do texto é onde os textos políticos (documentos legais, pronunciamentos, vídeos etc.) são produzidos e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Segundo Ball (1998), esses textos resultam dos embates, negociações e interpretações produzidos pelos grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle de seus sentidos e significados.

Por fim, esses textos são decodificados no contexto da prática, que é uma arena de conflitos e contestação, em que suas representações são reinterpretadas pelos sujeitos envolvidos, mediante os diferentes significados que lhe são atribuídos, em função de suas experiências e possibilidades. Os professores e demais profissionais que atuam na escola exercem um papel ativo no processo de reinterpretação e, conseqüentemente, de implementação das políticas educacionais.

Assim, no caso de nossa pesquisa, objetivamos situar o ensino de História em seu contexto de influência, buscando compreender os embates e o direcionamento dado para as políticas educacionais na atualidade e os discursos que foram produzidos, relacionando-os com a definição das políticas curriculares em nível federal e estadual. E analisar o contexto de produção e os textos oficiais das políticas curriculares para essa disciplina, no ensino médio do estado de São Paulo, tendo em vista que:

[...] os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esse processo de legitimação simbólica dos textos políticos ocorre, segundo Lopes (2006), a partir da produção de documentos, que incorporam discursos previamente legitimados, como os dos pesquisadores da área, que, como comunidade, fazem circular, no campo educacional, discursos que se tornam base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos.

Os pesquisadores do campo da História também são mediadores na construção do discurso oficial da disciplina História, na medida em que:

[...] através dos programas curriculares divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida (ABUD In BITTENCOURT, 1998, p. 28).

Os textos e discursos, nesse sentido, são produzidos por grupos com poderes assimétricos, como instâncias governamentais, meio acadêmico, mercado editorial, que promovem sua circulação e reinterpretação, incorporando sentidos e significados tanto das práticas escolares quanto do contexto internacional de influência em um complexo processo de tensão entre o global e o local ou entre homogeneidade e heterogeneidade.

Essas múltiplas reinterpretações produzem, segundo Lopes (2006), discursos híbridos, que misturam concepções e resultam da negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção. Nas palavras da autora,

[...] na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas (2006, p. 40).

O currículo pode ser compreendido, então, como texto e como discurso (BALL, 2001). Nele, podemos identificar discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, além de diversas vozes, teorias, concepções, interesses e vontades. Como afirma Foucault,

[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo qual se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2008, p. 10).

E é a partir da análise desses processos de interdição e sanção que buscamos as pistas sobre os discursos hegemônicos, que atribuem sentidos e significados ao currículo escolar de História.

2.4 Os processos de interdição e sanção de significados no currículo escolar de História

A compreensão do currículo e do conhecimento escolar como discurso está pautada nas teorizações sobre o currículo, conhecidas como teorias pós-críticas e teorias pós-estruturalistas e influenciadas pelos estudos culturais e da Nova Sociologia da Educação, que, segundo Silva (2007), apresentam conceitos muito relevantes à visão crítica do currículo, pois entendem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados. Para esse autor, o currículo “[...] é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais” (SILVA, 1996, p. 23).

Essa relação entre saber e poder é central nos estudos de Foucault e é por meio dela que vamos adentrar os processos de interdição e sanção de significados no discurso curricular de História.

Para Foucault (2009), os discursos são práticas sociais organizadoras da realidade, que instauram os objetos que enunciam, circunscrevem os conceitos e legitimam os sujeitos enunciadorees. Em outras palavras, são um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, mas que não são apenas fenômenos de expressão, pois apresentam regularidades por meio das quais é possível definir uma rede conceitual.

O autor define os enunciados como uma função de existência, que se exerce sobre unidades como a proposição ou o ato de linguagem, sendo que todos eles estão apoiados em um conjunto de signos e se caracterizam por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica, que possibilitam que eles sejam apreendidos como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo e lugar. Além disso, define formação discursiva como uma matriz de sentido dos enunciados, segundo a qual é possível saber o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com a posição que se ocupa nesse campo (FOUCAULT, 2009).

No caso do ensino de História, é preciso considerar a “formação discursiva que lhe deu lugar e do conjunto dos objetos, conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados” (FOUCAULT, 2009, p. 208), identificando as regularidades e discontinuidades, que podem ser percebidas na perspectiva de compreender como a disciplina

foi construída discursivamente, a partir de um encadeamento de enunciados possíveis de serem ditos, abordados e escritos, que “formaram sistematicamente o objeto de que falam” (idem, p. 55).

Aquilo que pode ser dito ou escrito está de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que os enunciados obedecem a um conjunto de regras dadas historicamente, ou seja, estão atreladas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. A esse conjunto de regras anônimas, históricas, que definem, em uma dada época e para uma determinada área, as condições de exercício da função enunciativa, Foucault (2009) denomina práticas discursivas.

Dessa forma, as práticas discursivas expõem as relações de poder que se dão dentro de um discurso, e os regimes de verdade regulamentam sua produção e disseminação, pois "a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (FOUCAULT, 1986, p. 12).

Considerando que a verdade pode estar centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, submetida a influências econômicas e políticas e transmitida sob controle de alguns aparelhos políticos ou econômicos, é preciso investigar a quais regimes de verdade estão sujeitas as construções curriculares de História e a quais processos de interdição e sanção elas foram submetidas.

De acordo com Foucault,

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Assim, estando o discurso sujeito ao controle e a múltiplas coerções, é importante acompanhar seu movimento para localizar as relações de poder que lhe circunscrevem, seus efeitos e centros de referência e identificar suas continuidades e rupturas, bem como suas inscrições no regime de verdade de nosso tempo.

É preciso considerar também a vontade de verdade, que é conduzida pelo modo como o saber é selecionado, organizado, valorizado e distribuído em nossa sociedade e apoiada institucionalmente por nossos sistemas de livros, bibliotecas, laboratórios, universidades etc.

Segundo Foucault (1999), essa vontade de verdade exerce, sobre os demais discursos, pressão e poder de coerção, por intermédio da legitimação e de procedimentos de exclusão, que configuram as coisas ditas e não ditas.

Além da vontade de verdade, existem procedimentos de exclusão dentro da produção do discurso, que, segundo o autor, são a interdição, separação ou rejeição. No caso da interdição,

o discurso é delimitado por um jogo de três mecanismos, que se cruzam, reforçam ou compensam, a saber: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (FOUCAULT, 1999).

Nessa perspectiva, a interdição estabelece os direitos e as proibições em relação ao discurso. O tabu legado a um determinado objeto, por exemplo, retira dele sua possibilidade discursiva e sugere uma readequação para que este se enquadre ao âmbito discursivo. O ritual é indispensável à autenticação da verdade, pois ele permite àquele que profere o discurso dominá-la. E o sujeito que profere o discurso somente o faz por intermédio de um direito privilegiado, institucionalmente conferido, autorizado. Nas palavras de Foucault, “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 37).

O segundo procedimento de exclusão proposto por Foucault (1999), a separação ou rejeição, visa ao controle da produção dos discursos pela segregação entre aquilo que é considerado verdadeiro ou falso e pela identificação e separação dos sujeitos que falam.

Foucault (1999) também propõe procedimentos internos de delimitação do discurso, que compreendem: o comentário, o autor e a disciplina. O comentário possibilita dizer algo além do texto pela repetição e, ao mesmo tempo, construir indefinidamente novos discursos. A autoria limita o acaso do discurso pelo jogo da identidade, do agrupamento e da constituição da coerência, sendo que o autor, ao realizar um trabalho de escrita, reúne um conjunto de vozes sociais e históricas na produção de um discurso. E a disciplina faz o controle da produção dos discursos, fixando seus limites, pois, para uma proposição pertencer ao conjunto de uma disciplina, ela deve estar de acordo com exigências técnicas e instrumentais complexas.

Essas exigências compreendem princípios, como o princípio de inversão, que reconhece “o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso”; o princípio de descontinuidade, que propõe tratar os discursos como práticas descontínuas, que podem se cruzar ou se excluir; o princípio de especificidade, que confere ao discurso o caráter de acontecimento; e o princípio de exterioridade, que propicia, “a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 1999, p. 53).

A disciplina compreende, então, um domínio de objetos, um conjunto de métodos que possibilitam a construção de novos enunciados, isto é, compõe um “sistema autônomo à disposição de quem pode servir-se dele”, sendo que cada uma delimita as proposições verdadeiras e falsas, exercendo uma função restritiva e coercitiva (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Desse modo, as coerções do discurso limitam seus poderes, dominam suas aparições e

selecionam os sujeitos que falam, pois estão associadas a jogos de poder que definem as condições de seu funcionamento, impondo regras e restrições. Esses filtros de acesso dos sujeitos às regiões mais fechadas do discurso se realizam por intermédio de procedimentos como o ritual, que define a qualificação dos sujeitos que falam, autorizam sua ação e fixam os signos que acompanham os discursos, a sociedade de discurso, que tem a função de conservar ou produzir os discursos que circulam em um espaço restrito, as doutrinas, que buscam o compartilhamento de um conjunto de discursos entre os sujeitos com uma pertença recíproca, e, por último, a apropriação social dos discursos, que prescreve o que é e o que não é permitido (FOUCAULT, 1999).

O autor afirma que nesse último procedimento reside o papel da educação, de manter, controlar e conduzir a apropriação dos discursos. Para Foucault,

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999, p. 44-45).

Os sistemas de ensino, nessa perspectiva, são responsáveis pela apropriação dos discursos e pelo acesso ao saber e têm um caráter unificador e controlador. E as escolas, por sua vez, são mecanismos de regulação e controle que sancionam socialmente os efeitos de poder por intermédio da seleção, organização e avaliação dos conhecimentos, ou seja, dos currículos (POPKEWITZ, 2008).

Conforme Sacristán,

este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (2000, p 109).

Os currículos, nesse sentido, são instâncias de organização do cotidiano escolar, balizadas pelas intervenções do Estado, por meio de políticas públicas direcionadas ao controle do sistema de ensino e, por conseguinte, da apropriação do discurso e do acesso ao saber. São também arenas de luta, nas quais diferentes projetos disputam a fixação de sentidos sobre quais conhecimentos devem ser considerados válidos e/ou necessários de serem ensinados.

Assim, é preciso adentrar o universo das políticas e reformas educacionais com o intuito de compreender esses diferentes projetos em disputa e identificar os discursos que se tornaram hegemônicos na constituição dos currículos escolares.

3. POLÍTICAS, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

“Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações.”

Michel Foucault (2007)

A epígrafe de Foucault destaca as mudanças na arte de governar e na racionalidade do Estado, que se somaram às transformações técnico-científicas, econômicas, sociais e culturais do mundo contemporâneo e impuseram novas demandas à educação.

No contexto dessas transformações, a função social da escola passou a ser questionada, pois ela não é mais considerada o único meio de socializar e construir novos conhecimentos, e sua aproximação ao processo produtivo tornou-se mais evidente devido à necessidade de formar indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico e de uma sociedade cada vez mais complexa. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi, essas transformações:

[...] decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo (2007, p. 51).

Para esses autores, esse conjunto de transformações está relacionado ao processo de globalização, um conceito que expressa uma etapa do desenvolvimento capitalista, marcada pela intensificação da interdependência e das relações mundiais por meio da conjugação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

Esse conceito é polêmico e sugere uma ideia equivocada de que estamos caminhando de forma contínua e homogênea a um processo de integração econômica e cultural, quando, na verdade, o processo de globalização parece ter agravado as desigualdades. Como afirma Santos,

[...] trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiro à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (2005, p. 11).

Diante dessa realidade complexa e contraditória, Libâneo, Oliveira e Toschi consideram o conceito de globalização como uma construção ideológica do neoliberalismo, segundo a qual,

“[...] para garantir seu desenvolvimento a um país, basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial autorregulado” (2007, p. 51).

Na perspectiva do neoliberalismo,

[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA, 2002, p. 47).

Um dos documentos que influenciou as reformas dos sistemas educacionais de muitos países, inclusive o Brasil, foi “*Educação: um tesouro a descobrir*”, publicado pela UNESCO no início dos anos 1990, que resultou de um trabalho de uma comissão designada para discutir e balizar os novos parâmetros para a educação. Segundo esse relatório,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento; aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90).

Nesse documento, Jacques Delors (1998) também explicita a necessidade de o sistema escolar contribuir para a formação de um “outro tipo de trabalhador”, capaz de se adaptar não só às novas tecnologias, como também às novas formas de gestão do trabalho. Daí a inclusão da temática das “competências” e “habilidades” no discurso educacional, em especial das reformulações curriculares. Esse tipo de discurso busca construir a legitimação em torno das ações que envolvem determinados interesses econômicos e políticos e concebem a educação como “[...] setor-chave na promoção da vantagem competitiva econômica [...]” (PETERS, 2011, p. 221).

Orientados por documentos como “*Educação: um tesouro a descobrir*” e por instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), vários países em desenvolvimento, como o Brasil, implementaram reformas e direcionaram políticas educacionais em conformidade com as novas demandas do mundo do trabalho, garantindo sua inserção no mercado globalizado e seu reconhecimento e participação nos organismos internacionais.

3.1 As reformas educacionais e o ensino médio a partir dos anos 1990

A tendência neoliberal das políticas educacionais no Brasil fortaleceu-se na década de 1990, do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) em diante, quando o país ingressou na órbita da reestruturação capitalista e as iniciativas realizadas pelos sucessivos governos “pós-Collor” no campo da educação tiveram como parâmetro o ideário daquilo que Saviani (2003) denominou de “racionalidade financeira” e cujos debates foram orientados pela agenda dos organismos internacionais.

O termo “racionalidade” está relacionado à ideia de uma ordem na disposição do “que” e “como” governar, com o objetivo de alcançar os resultados esperados e a eficiência com custos mínimos. No caso da racionalidade financeira proposta por Saviani (2003), que adentrou o campo das políticas educacionais, houve um alinhamento entre a lógica do poder político e da estrutura de Estado com a lógica empresarial e economicista, um processo que resultou em novas formas de governo e de gestão do Estado em bases mais gerencialistas e, também, em uma reestruturação de nossas formas de pensamento.

Essa base gerencialista ou o gerencialismo, proveniente da racionalidade política neoliberal, pode ser concebido como uma tecnologia de gestão, que envolve, segundo Peters (2011), a descentralização do controle da gestão por meio do estabelecimento de uma nova configuração de financiamento e responsabilização.

Para esse autor,

[...] os governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores à competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços oferecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação (PETERS, 2011, p. 221).

Nesse sentido, a educação pode ser compreendida no âmbito da governamentalidade² proposta por Foucault (2008), posto que ela foi discursivamente ressignificada de acordo com a lógica do mercado, passando a ser tratada como um bem de consumo, uma mercadoria, e

² “[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

concomitantemente reestruturada por um amplo processo de reformas, promovidas pelos Estados neoliberais e pautadas pelos princípios do gerencialismo e da performatividade.

O governo de Collor de Melo inseriu o Brasil na lógica da globalização capitalista e de acordo com os ditames da “nova ordem mundial”, iniciando reformas no Estado, com o enxugamento do quadro de funcionários e ações voltadas à privatização. As políticas educacionais desse governo inauguraram o acordo estabelecido em Jomtien, na Tailândia, por ocasião da Conferência de Educação para Todos e caracterizaram-se pelo clientelismo, privatização e enfoques fragmentados, que podem ser percebidos no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), no Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e em *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* (1991).

Vieira e Farias (2007) afirmam que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC):

[...] não se apresenta tão somente como um programa de alfabetização. Seu conteúdo envolve praticamente todas as áreas de atuação do Ministério, exceto o ensino superior. Na verdade, este é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo. No final do ano, é divulgado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991-1995) (Brasil, 1990), que retoma e detalha as ideias trabalhadas no PNAC (2007, p. 163).

Com o *impeachment* de Collor de Mello, Itamar Franco assumiu o governo e as políticas educacionais passaram a ter um novo encaminhamento, em especial por conta da mobilização dos educadores. Em seu governo (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos.

Esse plano, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, resultou das negociações com a UNESCO e direcionou os novos padrões de intervenção estatal na educação, que recolocaram as políticas no âmbito dos debates e ações voltados à descentralização.

Vieira e Farias (2007) citam o documento “Educação no Brasil: situação e perspectivas”, publicado em 1993, como exemplo das diretrizes do governo Itamar Franco para a educação:

[...] o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e a Descentralização. O lema é “Educação para a Cidadania” e a meta: Boa Escola para Todos. Como ‘políticas básicas’, o Ministério propõe sete grandes linhas de ação: Universalizar com qualidade; A pedagogia da atenção integral; Desenvolvimento da educação tecnológica; Extensão da escolaridade no segundo grau; Qualidade para a

graduação; Consolidação da pós-graduação; e Prevenção contra os riscos da modernidade (2007, p. 165).

De acordo as autoras, o sucessor de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, elegeu-se como presidente graças aos louros advindos do Plano Real; os eixos da política educacional de seu governo estabeleceram os mecanismos de arrecadação e repasse de recursos para as escolas, o gerenciamento da educação na perspectiva da descentralização, bem como a divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não governamentais, empresas privadas e comunidade.

No documento “Mãos à obra Brasil”, elaborado em 1994, a educação figurava como uma das cinco prioridades do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998); a questão da descentralização ganhou ênfase, o que implicava uma revisão do papel das atribuições das esferas de governo, cabendo ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A partir de 1996, as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso tornaram-se mais explícitas em relação aos pressupostos das reformas do Estado, que incorporaram as tendências de reformulação do padrão de gestão e de otimização na alocação de recursos. Afinal, as reformas estruturais empreendidas nesse período seguiam as diretrizes do Banco Mundial, que colocavam a educação na perspectiva da nova dinâmica do capital, tanto em seus aspectos pedagógicos, quanto legais, definindo e delimitando suas novas finalidades sob a óptica do desenvolvimento das competências necessárias para a inserção dos indivíduos nos processos produtivos.

Nesse processo de reformas, foram implementadas várias políticas educacionais, e uma nova legislação educacional foi aprovada no país com o objetivo de reestruturar os sistemas escolares.

Foi aprovada, então, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, que estabeleceu novos parâmetros para a educação brasileira e provocou mudanças na estrutura administrativa e didática de nosso sistema de ensino e, conseqüentemente, nos currículos escolares.

Nesse mesmo ano, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que representou um mecanismo estratégico no processo da reforma da educação brasileira, dado que contribuiu para a descentralização do ensino fundamental e seu desdobramento – a municipalização.

Essa legislação descentralizou as responsabilidades com a educação, direcionando-as para os demais entes federados, estados e municípios, e sancionou a desobrigação do Estado na esfera federal para com o ensino fundamental. Em contrapartida, as políticas e aparatos legais mantiveram, de forma centralizada, as decisões e ações referentes aos currículos e à avaliação, como mostram os incisos do artigo 9º da LDB n. 9394/96:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

Com base nesse aparato legal, o governo de Fernando Henrique Cardoso reformulou o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e criou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Cursos Superiores, conhecido na época por “Provão”, com o objetivo de avaliar o desempenho das escolas e ajustar o modelo de gestão da educação. Segundo Vieira e Farias (2007), esses exames nacionais se tornaram verdadeiros mecanismos de controle, imprimindo ao Estado um papel de regulador das instituições.

Contribuindo com essa perspectiva, Garcia afirma que “o Estado abandona sua função educadora para assumir predominantemente funções de controle socioeducacional” (1996, p. 166).

Assim, o FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais estabeleceram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica no Brasil, alicerçadas nos princípios da descentralização, do controle e da regulação e justificadas pelos discursos da autonomia, gestão democrática, eficiência, equidade e qualidade na educação.

Paralelamente a essas medidas, foi realizada uma reforma curricular, pautada nos princípios da LDB n. 9394 de 1996, que determina:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Nesses artigos, a LDB n. 9394/96 estabelece uma nova organização curricular em âmbito nacional, que deve contemplar um núcleo comum de disciplinas, de caráter obrigatório, abrangendo o estudo da língua portuguesa, da matemática, das ciências físicas e naturais, do conhecimento social e político e, ainda, artes, educação física e língua estrangeira moderna, e uma parte diversificada, que considera as particularidades regionais e culturais de cada localidade.

De acordo com esse aparato legal, a seleção dos conteúdos deve ser orientada pelas diretrizes referentes à difusão de valores sociais e à orientação para o trabalho na perspectiva de cumprir os objetivos da educação nacional, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Esses dispositivos legais se desdobraram na definição de Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil e Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio.

3.2 Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998 e foram definidas como:

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram instituídas pela Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Essa resolução estabelecia que os conteúdos não são fins em si mesmos, e, sim, meios para desenvolver competências e habilidades, e que a organização dos currículos para o ensino médio deveria ser coerente com os princípios da:

- *Estética da Sensibilidade*, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade,

a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

- *Política da Igualdade*, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
- *Ética da Identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998).

As DCNEM estabeleciam como princípios estruturadores dos currículos a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização, e a organização curricular por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

Essa proposta de organização dos currículos por áreas do conhecimento e sua estruturação a partir das tecnologias a elas associadas visava desenvolver competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho.

Os discursos em torno das competências e habilidades resultam da recontextualização na esfera governamental de textos produzidos por outros governos e agências multilaterais com os quais o governo brasileiro mantém acordos. Conforme afirma Diaz Barriga,

[...] a abordagem de competências e sua transferência para o campo da educação [...] nasce de um interesse que tende a vincular o setor produtivo com as instituições de ensino, especialmente nos níveis e modalidades que levam à formação de técnicos em nível médio e profissionais, bem como à preparação para o emprego semiquualificado da população adulta (2014, p. 259-260).

Esses discursos pautados em uma visão empresarial da educação se tornaram preponderantes nas reformas curriculares das últimas décadas e estão presentes em muitos textos oficiais orientadores dos currículos no país.

As mudanças na legislação com o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, bem como os indicadores sociais referentes ao ensino médio como taxa de escolarização líquida dos adolescentes (de 15 a 17 anos) de

50,9%, taxa de aprovação no ensino médio de 72,6%, taxas de reprovação e de abandono de 13,1% e de 14,3%, respectivamente (INEP, 2009), levaram a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a promover estudos, debates e audiências públicas em busca de subsídios para a formulação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que substituíram os documentos Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 3/98, que instituíram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

Além desses fatores, as primeiras DCNEM foram alvo de muitas críticas, como destaca Moehlecke:

[...] dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (2012, p. 48).

Muitas das críticas direcionadas às DCNEM destacam a questão do contexto de reforma do Estado, cujas políticas se tornaram subordinadas à lógica econômica e às demandas do mercado, o que pode ser percebido nos textos oficiais a partir dos discursos que enfatizam as competências e habilidades, a descentralização, a flexibilização etc. Outras ressaltam a limitação de seu alcance e poder de indução como política curricular e problematizam a questão da autonomia e da corresponsabilidade entre os entes federativos no processo de elaboração dos currículos e seleção dos conteúdos mínimos.

Os grupos contrários às políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso foram protagonistas de muitas dessas críticas; porém, novas diretrizes curriculares para o ensino médio já vinham sendo cogitadas desde a aprovação das DCNEM, em 1998.

Contudo, o debate sobre as novas diretrizes curriculares se fortaleceu e entrou na agenda do poder público apenas na gestão de Lula, a partir de 2003, com o início das discussões e, posteriormente, com a proposta de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2004, a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006, seguidos pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução n. 4, de 13 de junho de 2010, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e pelo Parecer CEB/CNE n. 5/2011, que indica:

[...] a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da

aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (Parecer CEB/CNE nº 5/2011).

A Resolução n, 4, de 13 de junho de 2010, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelecendo que:

[...] baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010).

Esse documento considera o currículo como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (Art. 13, Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010) e indica que a organização das propostas curriculares devem considerar princípios como a contextualização, a diversificação, a flexibilização, as abordagens didático-pedagógicas interdisciplinar e transdisciplinar, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem, dentre outros.

A Resolução, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros dispositivos legais, reafirma que:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:
 I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II – a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
 III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

Essas definições e princípios subsidiaram as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução n. 2/2012, que têm por objetivo orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as

redes de ensino brasileiras, tendo em vista que o ensino médio como etapa final da educação básica é um direito social e um dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definem o currículo escolar como:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (Art. 6º da Resolução nº 2/2012).

Essa concepção reforça a perspectiva de seleção de conhecimentos considerados relevantes e pertinentes, porém sem indicativos de quais critérios utilizar para essa escolha.

O documento também reforça que a organização curricular do ensino médio deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, concebidas de forma integrada com o intuito de garantir conhecimentos e saberes comuns, necessários a todos os estudantes, bem como características locais e especificidades regionais.

Além disso, mantém a proposta de organização curricular por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e os princípios orientadores como a contextualização, a interdisciplinaridade, a transversalidade, a diversificação e a flexibilidade, afirmando que:

VIII – os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX – os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X – além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Art. 14 da Resolução nº 2/2012).

O documento reforça, ainda, que os componentes obrigatórios estabelecidos na LDB devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento para compor o currículo de forma articulada e contextualizada. Nesse contexto, a História é apresentada como um componente

curricular obrigatório da área de Ciências Humanas, que visa contribuir para a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e para a valorização das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, por intermédio do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e da história do Brasil.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio incluem, além dos componentes obrigatórios definidos pela LDB, a oferta obrigatória de língua espanhola, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação ambiental, educação para o trânsito e educação em direitos humanos, conforme suas legislações específicas.

Assim, em termos de organização do ensino médio, as novas DCNEM apenas referendam os marcos normativos vigentes, destacando as eventuais mudanças decorrentes da aprovação da Lei n. 11.741/08, que reforçou a integração entre ensino médio e educação profissional, da Lei n. 11.494/07, que garante financiamento específico para essa etapa da educação básica por meio do FUNDEB e da Emenda Constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade dos estudos até os 17 anos.

De acordo com Moehlecke (2012), as novas DCNEM foram formuladas em um contexto político, social e educacional bastante distinto do existente no final da década de 1990; porém, alguns temas e preocupações permanecem nas novas diretrizes, como a busca por uma identidade para essa etapa da educação básica, a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade, a proposição de um currículo mais flexível e a valorização da autonomia das escolas.

A nova resolução reafirma, também, a avaliação com base em competências e habilidades, que é um modelo pautado em um discurso hegemônico e adotado em muitos sistemas nacionais de avaliação da educação. Conforme critica Lopes:

[...] há um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a “escola agora é para a vida”, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (2004, p. 199-200).

Apesar da permanência de algumas temáticas e proposições, as novas DCNEM apresentam mudanças na linguagem e nos referenciais teóricos que embasam o documento, indicando uma sintonia com as críticas direcionadas às primeiras diretrizes. O texto das Novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, suprimiu o complemento e suas tecnologias das áreas de conhecimento, bem como os enunciados dos discursos em torno das competências e habilidades, relacionados à organização dos currículos e seleção de conteúdos, apresentando como itens específicos a garantia de ações que promovam a educação tecnológica básica e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos.

Esse documento aponta uma preocupação com o excesso de conteúdos e componentes curriculares dessa etapa de ensino ao propor que as unidades escolares devem orientar sua organização curricular fundamentadas na seleção criteriosa dos conhecimentos e que os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos.

Com o objetivo de apoiar a revisão e/ou a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e de suas escolas, dando suporte para a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação desenvolvidos em sala de aula, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

[...] por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (PCN, 1997, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM foram elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e publicados em 1999, em volume único, organizado a partir das áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo Moura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

[...] embora tenham sido submetidos à discussão de professores em seminários regionais, realizados nas Delegacias de Ensino (posteriormente extintas), apenas formalizam o trabalho de especialistas contratados pelos Ministério da Educação para a manutenção do controle do conhecimento escolar (MOURA In PEREIRA; MOURA, 2006, p. 37).

A elaboração dos PCNEM foi alvo de muitas críticas, pois, segundo Neves (2000), esses documentos responderam às exigências de organismos internacionais, financiadores da educação, e não contaram com o envolvimento efetivo da sociedade, em especial das entidades que congregam os profissionais da educação e dos professores, responsáveis por colocar suas proposições em prática.

Esses referenciais curriculares provocaram mudanças na configuração dos saberes e das práticas constitutivas do ensino das várias disciplinas e, em especial, da disciplina História, que voltou a ser considerada como disciplina autônoma e valorizada como campo do saber indispensável à formação dos cidadãos.

As propostas curriculares do ensino de História também resultaram da incorporação das tendências historiográficas, que surgiram nos meios acadêmicos a partir dos anos 1970, e das concepções pedagógicas construtivistas, fundamentadas nas teorias de Piaget e Vygotsky. Como afirma Bittencourt,

para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de construtivismo (2004, p. 103).

No caso do ensino de História, as reformas e as políticas educacionais da década de 1990, somadas ao movimento historiográfico ocorrido nesse período, provocaram mudanças nos currículos e uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas, que consolidou, como afirma Selva Fonseca (2003, p. 36), “uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História nas redes pública e privada”. Essa pluralidade de concepções está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), que é um documento oficial que traça as diretrizes do ensino dessa disciplina.

A área das Ciências Humanas proposta nos PCNEM inclui as disciplinas História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, Filosofia e suas tecnologias associadas e visa desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos entender a sociedade em que vivem como uma construção humana que se reconstrói ao longo das gerações num processo contínuo e dotado de historicidade.

Essa área constitui a quarta parte dos PCNEM, que inclui uma apresentação, em que são explicitados os procedimentos de sua elaboração, seguida de um breve histórico das ciências humanas no Brasil e sua relação com a escola.

No item “Competências e Habilidades”, são apresentadas as competências e habilidades a serem objetivadas nessa área, que foram agrupadas com base em três campos de competências: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização histórica e sociocultural, sendo que, para cada campo de competências, foram descritas as habilidades correspondentes.

No item referente aos “Conhecimentos de História”, são apresentadas considerações sobre a integração da História com as demais disciplinas das Ciências Humanas, as aproximações entre história ensinada e história conhecimento e a trajetória dos debates historiográficos, demonstrando uma aproximação com os estudos da Nova História Cultural. Conforme afirma Bittencourt, “a tendência de fundamentos apoiados na história social e cultural, que entre outros aspectos, visa introduzir diferentes sujeitos no fazer histórico” (2004, p. 119).

No item “O que e como ensinar”, enfatizam-se a importância dos novos temas em História, a redefinição do tratamento metodológico da pesquisa, das fontes documentais e dos agentes sociais e as noções básicas a serem desenvolvidas, como a identidade, a cidadania, a memória e o tempo histórico. Também são apresentadas orientações didáticas voltadas à prática da pesquisa e à seleção de conteúdos significativos por meio da escolha de temas relacionados às problemáticas contemporâneas. De acordo Bittencourt, os PCNEM:

têm como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos de pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico da sociedade contemporânea (2004, p. 118).

A seleção temática dos conteúdos proposta pelos PCNEM é alvo de polêmicas e severas críticas, pois, para alguns profissionais da área, essa proposta pode limitar ou esvaziar os conteúdos e é preciso distinguir a história temática, produzida pelos historiadores, que delimitam o tempo, o espaço e as fontes documentais a serem analisadas, buscando pesquisar um tema em profundidade, e a história por eixos temáticos, produzida pelos currículos escolares, que são norteados por pressupostos pedagógicos, como a faixa etária e o nível escolar.

Para outros estudiosos, os PCNEM apresentam uma proposta temática pensada para um tipo padrão de aluno, desconsiderando que os temas deveriam emergir da realidade a ser estudada. Conforme afirma Neves,

[...] o ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta. Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual. O estudante brasileiro, subjacente nos PCN de História, é o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial (2000, p. 126).

Além disso, esse tipo de proposta exige um trabalho intenso do professor, que precisa pesquisar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para desenvolvê-la adequadamente, o que nem sempre é possível considerando as condições precárias de nossas escolas.

Apesar dessas críticas, o ensino de História por eixos temáticos prevaleceu nos PCNEM e pautou-se em uma concepção interdisciplinar de currículo que também tentava articular o ensino de conteúdos tradicionais de História com os temas transversais, tais como: meio ambiente, ética e pluralidade cultural, buscando desenvolver as competências e as habilidades necessárias ao exercício da cidadania.

Assim, as propostas curriculares para o ensino médio demonstram uma preocupação com a formação política, intelectual e humanística dos educandos, mas também apresentam lacunas a respeito do aprofundamento de conceitos e métodos dos diversos componentes das áreas, o que, provavelmente, influenciou a elaboração das “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” em 2002, em um documento denominado PCN+.

O PCN+ busca aprofundar as proposições contidas nos textos legais e esclarecer as questões centrais das reformas curriculares para o ensino médio, além de apresentar alternativas mais flexíveis para a organização dos currículos com base em eixos temáticos, temas e subtemas.

Além das sugestões temáticas, são propostos conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas, como: relações sociais, identidade, dominação, poder, cultura, ética e trabalho, e conceitos estruturadores da História, especificamente, que expressam os fundamentos historiográficos que norteiam essas propostas curriculares e os pontos nucleares com base nos quais são definidas as competências específicas a serem desenvolvidas na disciplina.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas em 2006, mas as

discussões entre equipes técnicas dos sistemas estaduais de educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica tiveram início em 2004. O documento foi elaborado com o objetivo de tornar-se um instrumento de apoio à reflexão dos professores e um estímulo à revisão de práticas pedagógicas, sendo que:

[...] a proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 8).

As orientações estão organizadas por área de conhecimento, e o componente curricular História consta no volume 3 referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na introdução, é apresentada uma reflexão sobre por que ensinar História, seguida da discussão sobre o papel que ocupa a disciplina História no contexto do ensino médio e da indicação da relação do documento com as DCNEM, de 1998, e os PCNEM e seus eixos estruturadores, o desenvolvimento de competências, a interdisciplinaridade e a contextualização.

No Item 2, são apresentados como parâmetros do ensino os conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e que podem articular as práticas dos professores em sala de aula, ou seja, história, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Nesse item, são descritas, também, as habilidades decorrentes da prática do conhecimento histórico, articuladas a cada um dos conceitos estruturadores da História e indicadas algumas condições para que as atividades didáticas propiciem a construção do conhecimento histórico.

O Item 3 apresenta as perspectivas de ação pedagógica em relação à seleção e a organização dos conteúdos, destacando que:

[...] é por meio dos conteúdos, tratados científica, atualizada e significativamente para fins escolares, que o currículo da escola e de cada disciplina específica toma corpo e ocupa lugar estrategicamente central no processo educativo. Portanto, a importância dos conteúdos e do seu tratamento didático pedagógico não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 85).

Como referência e, ao mesmo tempo, critério de seleção de conteúdos, o documento cita as indicações do professor Marc Ferro no livro *A História vigiada* (1989) para selecionar

acontecimentos que:

- foram considerados importantes pelas sociedades que os vivenciaram e mobilizaram as populações que os presenciaram, nos quais o conjunto da sociedade se sentiu partícipe;
- foram conservados pela memória das sociedades como grandes acontecimentos;
- ocasionaram uma mudança na vida dos Estados e das sociedades, tendo, dessa forma, efeito a longo prazo;
- sendo significativos, deram origem a múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas não só em estudos acadêmicos como também pelos diferentes grupos/instituições que compõem as sociedades;
- atingem um patamar cujo alcance ultrapassa o próprio limite dos lugares onde aconteceram;
- permanecem vivos por meio das inúmeras obras que suscitam: romances, textos históricos, filmes (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 87).

No Item 3, também é discutida a questão da organização dos conteúdos, afirmando que o importante não é a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos ou as lacunas a serem preenchidas, de acordo com a lista de assuntos tradicionalmente estudados na escola, mas o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos propostos na perspectiva da construção de um conhecimento escolar significativo, sejam eles organizados em eixos temáticos ou por hierarquização em ordem cronológica.

O documento finaliza com indicações para a elaboração dos currículos de História nas escolas e para o trabalho pedagógico em sala de aula, mediante os pressupostos do sociointeracionismo de Vygotsky, da construção de conceitos históricos, do trânsito entre os conceitos cotidianos e os conceitos históricos e dos procedimentos de análise das diferentes fontes históricas.

A publicação desses documentos norteadores dos currículos de História para o ensino médio suscitaram inúmeras críticas e denúncias por parte dos estudiosos da área, que os consideram uma imposição burocrática, que, juntamente com os mecanismos de avaliação, tentam controlar o trabalho pedagógico. Conforme afirma Abud,

[...] rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapazes de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber (2005, p. 40).

Para essa autora, o discurso do poder presente nos documentos curriculares define a forma, a finalidade e o conteúdo e estabelece em relação a cada disciplina, um controle da

informação a ser transmitida e da formação que se pretende desenvolver.

Essa característica dos documentos curriculares, entretanto, não significa que as reformas educacionais e as reformulações curriculares se traduziram de fato em mudanças no ensino de História e no cotidiano escolar, pois esse é um universo permeado por um conjunto de práticas vinculadas a uma cultura escolar, que envolve resistências e apropriações diversas.

3.3 Reforma curricular e avaliação educacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram introduzidos em um contexto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais, orientadas por uma lógica neoliberal e legitimadas por discursos pautados na descentralização administrativa e na autonomia, em mecanismos de controle e regulação e na utilização de índices e indicadores de qualidade.

A lógica neoliberal que influenciou as políticas educacionais das últimas décadas consolidou um modelo de educação, caracterizado por currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação padronizados, por parcerias público-privadas e pela performatividade, entendida como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção (BALL, 2010, p. 38).

Para Ball (2010), vivemos em uma sociedade de controle, na qual o Estado passou do estatuto de provedor para o de regulador, que estabelece as condições e avalia os resultados, cujos mecanismos de regulação são a performatividade e o gerencialismo, que, de forma convergente e indissociável, aproximaram o setor público da lógica empresarial, por intermédio do atendimento de maior demanda social com menos gastos, da produtividade, dos índices de qualidade, das metas e acordos etc.

Nessa lógica performativa, a vigilância e o monitoramento são realizados por meio das metas a serem alcançadas e dos prazos estipulados para sua realização, sendo que as instituições e as pessoas nela inseridas vivem sob o signo do fluxo de demandas, de expectativas e indicadores, em constante incerteza e instabilidade de serem julgadas em relação às suas performances e produtividade.

De acordo com Veiga-Neto,

[...] cada vez mais proliferam os discursos sobre ensino-aprendizagem, inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas. Tais proliferações e invenções, por sua vez, alimentam-se dos sistemas de controle [...]. Forma-se, assim, uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede, da qual, presas compulsórias, ninguém escapa – alunos, professores, gestores (2008, p. 147).

Nesse contexto de regulação e cultura da performatividade, os sistemas de avaliação em larga escala com ênfase nos resultados consolidaram-se no campo educacional brasileiro mediante a implementação de políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, previstas na LDB n. 9394/96 e das reformas curriculares. A vinculação entre as reformas curriculares e as avaliações externas pode ser percebida em todos os textos oficiais, inclusive nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, que estabelecem que os sistemas de ensino devem:

VI – instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes, e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares (Art. 17 da Resolução nº 2/2012).

A partir de 1990, o governo federal passou a criar mecanismos de avaliação em larga escala, mediante o discurso da necessidade de indicadores de gestão, que possibilitem o diagnóstico da realidade educacional do país e a formulação de políticas públicas, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Coutinho afirma que o modelo avaliativo implementado no sistema educacional brasileiro tem as seguintes características:

[...] ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a auto-avaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem (2012, p. 22).

Para o autor, esse modelo de avaliação estimula a competição entre as instituições educacionais e no interior delas, o que reflete nas formas de gestão e nos currículos, que tendem à conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos. Como apontam Lopes e López,

busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso mesmo, passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas (2010, p. 97).

Dessa forma, a aplicação de testes padronizados direcionados à verificação do grau de proficiência dos alunos em relação às competências de leitura, escrita e matemática foi sendo incorporada e adquiriu crescente relevância no âmbito do governo federal e, também, estadual e municipal, que desenvolveram propostas próprias de avaliação, como complementares às avaliações externas operadas pelo MEC, mas com características semelhantes.

Nesse sentido, as avaliações externas tornaram-se um dos principais eixos das políticas educacionais no Brasil, sendo que, na educação básica, se destacam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No início dos anos 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se desdobrou, em 2005, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), as quais, por sua vez, se articulam, desde 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de dados sobre rendimento escolar obtidos por meio do censo e combinados com o desempenho dos alunos nessas avaliações.

Segundo o *site* do INEP, as avaliações do SAEB visam coletar informações educacionais por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e distrito federal, por intermédio de exame bienal de proficiência, em Matemática e Língua Portuguesa, aplicado em amostra de alunos das séries finais do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao concluírem a educação básica e contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Ele teve seus objetivos alterados ao longo do tempo, de acordo com os direcionamentos do Ministério da Educação (MEC) em cada governo. E, a partir de 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso na educação superior, inclusão aos programas do governo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), e, também, para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Atualmente, as provas do ENEM são elaboradas por especialistas do INEP, estruturadas a partir de matrizes de referência das quatro áreas do conhecimento (línguas, ciências humanas, ciências da natureza e matemática e suas tecnologias) e um conjunto de objetos de conhecimento (conteúdos) associados a elas. Em cada matriz de referência, são explicitadas as

competências e habilidades que os concluintes do ensino médio devem ser capazes de utilizar em situações diversas.

As competências e habilidades descritas nas matrizes de referência do ENEM estão relacionadas às competências e habilidades e às áreas de conhecimento propostas nos PCN. Essa articulação se pauta em discursos como o foco nas competências e habilidades, apresentado como uma organização curricular capaz de atender às mudanças do mundo globalizado, à integração curricular, tendo a interdisciplinaridade manifestada na organização estrutural da prova, à ideia de um currículo nacional unificado, subjacente à utilização do exame como mecanismo de acesso às universidades públicas, e à performatividade, enfatizando que o exame objetiva a avaliação do sistema de educação básica e, também, a autoavaliação do estudante. Conforme afirmam Lopes e Lopez,

ainda que localizado ao final do ensino médio, o Enem tende a vincular o conhecimento, expresso nas competências e habilidades, ao que é entendido como necessário ao indivíduo em toda sua vida. É simultaneamente afirmado que o exame é voluntário, um direito do aluno, mas também uma necessidade da vida contemporânea. No slogan final do Informativo do ENEM (BRASIL, 2005a, p. 32) – “*A vida é cheia de opções. Esteja pronto para escolher as melhores*” –, a vinculação com a qualidade do conhecimento necessário ao mundo e ao trabalho que se transformam tão rapidamente, a instauração da incerteza quanto ao futuro e a instabilidade da avaliação constante configuram o quadro que permite à cultura da performatividade se inserir nas políticas de currículo (2010, p. 103).

Assim, as avaliações externas como o ENEM e suas matrizes de referência contribuem para a conformação dos currículos do ensino médio e a homogeneização das práticas, indicando o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender.

Contudo, precisamos considerar que a concretização dos currículos envolve, no mínimo, quatro níveis, pois as DCN e os PCN como referenciais nacionais deveriam nortear as propostas curriculares dos estados e municípios e, por sua vez, a proposta curricular de cada instituição escolar e as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula. E, nesse percurso, os currículos são reconstituídos e recontextualizados sob a influência dos governos, da gestão, da cultura escolar e das concepções e práticas dos professores.

3.4 A constituição do discurso curricular de História

No processo de constituição do discurso curricular de História, podemos identificar a convergência de políticas no contexto de influência, tais como o currículo por competências, o atendimento das demandas mercadológicas, a descentralização administrativa e a autonomia e

a estruturação de processos de avaliação em larga escala. O discurso oficial materializado nos PCNEM apresenta indicativos dessa convergência em trechos como:

[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (2000, p. 11).

[...] essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão (*sic*) em habilidades básicas, técnicas ou de gestão (2000, p. 17).

Nesses trechos, identificamos enunciados que nos remetem aos discursos da formação por competências, do aprender a aprender e da educação como instrumento de promoção da cidadania e do desenvolvimento social e econômico, inclusive com referência aos estudos de Juan Tedesco, que, somados ao relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de Jacques Delors, embasam os documentos orientadores, as políticas e as reformas curriculares que se desenvolveram a partir dos anos 1990.

No contexto de influência e de produção dos textos das políticas, também podemos identificar que os PCNEM adotam como fundamentos do processo de ensino e aprendizagem o construtivismo piagetiano e o sociointeracionismo de Vygotsky³, destacando a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e o papel de mediador do professor, que subjazem aos discursos da formação por competências, do aprender a aprender.

E podemos identificar, ainda, os discursos da interdisciplinaridade, da contextualização e da avaliação externa em larga escala, que os PCNEM apresentam como eixo decisivo para que os órgãos estaduais formulem e executem as políticas de implementação dos currículos do ensino médio, “em torno do qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação” (PCNEM, 2000, p. 98).

Em relação à área Ciências Humanas e suas tecnologias, e mais especificamente ao componente curricular História, os discursos dos PCNEM se hibridizam, apropriando-se dos

³ Essas concepções se referem às teorias cognitivas de Piaget e Vygotsky, mas sua referência nos PCN está associada aos estudos do psicólogo espanhol César Coll sobre o construtivismo ou o socioconstrutivismo.

enunciados do discurso oficial, reinterpretando e relacionando-os às concepções de sua ciência de referência.

Os PCNEM foram elaborados pela equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e por professores convidados de várias universidades do país, porém sem a participação oficial e efetiva de entidades representativas como a Associação Nacional de História – ANPUH, como afirma Neves (2000), o que gerou críticas quanto à falta de envolvimento da sociedade e evidenciou tensões entre as concepções de historiadores-professores e historiadores-pesquisadores.

Contudo, membros da ANPUH, como os professores Circe Bittencourt e Avelino Simões Pereira, compuseram a equipe de elaboração dos PCNEM, de modo que muitos pontos de crítica ao ensino de História e as propostas apresentadas aparecem, também, na produção acadêmica como a preocupação com a historicidade dos conceitos, a noção de múltiplas temporalidades, as relações passado-presente, a impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade, a compreensão da memória histórica como instrumento de luta e transformação social, a explicitação dos procedimentos básicos da pesquisa em História, a valorização da história local, da memória oral, dentre outras.

Dessa forma, os PCNEM criticam as abordagens ditas tradicionais de ensino e apresentam uma proposta geral comprometida com o exercício da cidadania, a construção da noção de identidade e o respeito à diversidade.

[...] a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (PCNEM, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, os estudos históricos devem lançar um novo olhar sobre a diversidade dos sujeitos da história, dos povos e culturas – proposta que se fortaleceu, posteriormente, com a aprovação de leis que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a lei n. 10.639, de 2003, que instituiu o ensino obrigatório da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e a lei n. 11.645, de 2008, que a complementa, acrescentando o ensino da cultura e história indígenas. Conforme afirma Bittencourt,

[...] a introdução da história da África e da cultura afro-brasileira e africana insere-se nessa condição contemporânea do papel da história escolar, tendo como pressuposto a

constituição de identidades sociais e uma redefinição de uma identidade nacional. A nação não é mais concebida como relacionada de forma umbilical e intrínseca a um problema político a fim de legitimar o estado. Está condicionada a uma concepção da relação entre nação e povo que necessariamente deve preocupar-se com todos os seus cidadãos [...] (2007, p. 50).

Os PCNEM também defendem um novo olhar sobre as fontes utilizadas pelos historiadores, criticando o uso exclusivo de fontes escritas e propondo a ampliação das fontes e abordagens de pesquisa:

[...] o estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (PCNEM, 2000, p. 21).

O documento indica que o trabalho pedagógico em torno dessa proposta envolve a utilização de diferentes linguagens e requer a compreensão dos múltiplos vestígios de nossa história enquanto fontes de pesquisa para a construção do saber histórico escolar, que possibilitam aos alunos comparar épocas e processos históricos, apropriar-se dos métodos de pesquisa e desenvolver competências de investigação e contextualização sociocultural.

A inclusão de novos temas, fontes e abordagens na pesquisa e no ensino de História é justificada nos PCNEM pela abertura das pesquisas históricas para além dos grandes vultos e acontecimentos, dos estudos de base econômica e da luta de classes, voltando-se para aspectos culturais e simbólicos, mostrando a influência da Nova História na compilação do documento.

[...] a História, que deverá estar presente também enquanto História das Linguagens e História das Ciências e das Técnicas, não na perspectiva tradicional da História Intelectual, que se limita a narrar biografias de cientistas e listar suas invenções e descobertas, mas da nova História Cultural, que enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social (PCNEM, 2000, p. 9).

Assim, os PCNEM rejeitam alguns pressupostos do positivismo e do marxismo e assumem uma posição signatária de novas tendências historiográficas, especialmente da Nova História, considerando que:

[...] as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A

aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não somente em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a internet, os tambores e a música (PCNEM, 2000, p. 21).

Além disso, os PCNEM adotam uma concepção de organização dos currículos de História por temas e problemas, que é uma proposta que resultou dos intensos debates ocorridos no Brasil nos anos 1980:

[...] a partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo (PCNEM, 2000, p. 26).

A estruturação dos conteúdos por temas articulados em torno da construção de conceitos e a partir de problemáticas contemporâneas tenta romper com a organização cronológica dos conteúdos, ressignificando elementos do debate sobre o ensino de História, que precederam a formulação dos PCNEM, e desenvolvendo uma proposta considerada mais flexível, que possibilita ao professor selecionar conteúdos significativos conforme a realidade de seu público-alvo e a proposta pedagógica da escola.

A flexibilidade para selecionar os conteúdos, entretanto, não pode, segundo os PCNEM, negligenciar o desenvolvimento das competências de representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural, definidas como prioritárias para o ensino de História. Desse modo, podemos perceber, nas propostas dos PCNEM, a intrínseca relação entre os currículos e as avaliações externas, como o ENEM.

Nesse sentido, vemos a convergência e a hibridização dos discursos da formação por competências, das novas tendências historiográficas e do construtivismo e sociointeracionismo na constituição do discurso curricular de História, pois, de acordo com Matos e Paiva,

o hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares. Ao visarem determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e ou para uma transformação social desejada, as políticas de currículo (LOPES, 2004) legitimam determinados discursos, mas igualmente constituem sua própria legitimidade pela bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, o que gera, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos (2007, p. 194).

Para esses autores, na constituição dos currículos, é preciso considerar a mediação dos grupos disciplinares no contexto da produção dos textos das políticas, bem como os mecanismos que legitimam seus discursos, pois,

por meio de instituições diversas, o poder central busca construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais. Assim, apesar das múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas são reconhecidas como legítimas. Sob a ótica de Bernstein (1996), apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 191)

As propostas curriculares, entendidas como parte do processo de deslocamento de um discurso de uma área, constituem-se como elo de uma cadeia de sucessivas recontextualizações, na qual interferem desde interesses econômicos e políticos de organismos internacionais até critérios pedagógicos, constituintes do discurso pedagógico.

E, nessa cadeia de recontextualizações, a constituição dos currículos de História em âmbito estadual pressupõe a mediação do governo e das instituições e sujeitos atuantes em sua esfera.

4. CURRÍCULO OFICIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

“[...] temos todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida.”

Michel Foucault (2008)

A epígrafe de Foucault remete-nos às questões da governamentalidade, dos dispositivos de controle e de regulação e dos regimes de verdade que sustentam as políticas educacionais, que, somadas à proposta de que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio deveriam nortear o processo de elaboração dos currículos em âmbito estadual e municipal, nos coloca diante de outras questões relacionadas ao exercício do poder, como o federalismo, que envolve a ideia de conteúdos mínimos válidos para todo o país, de autonomia e de um regime de colaboração entre os entes federados.

No conceito de "governamentalidade", Foucault (2008) cria um neologismo que une os conceitos de governar e mentalidade, identificando a interdependência entre as práticas de governo e as mentalidades que as sustentam; em outras palavras, associa “o poder que circula através da macroestrutura do Estado ao poder que circula na microestrutura do indivíduo” (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

Nesse sentido, a governamentalidade proposta por Foucault (2008) envolve uma racionalidade de governo, que tem como fundamento o “governar o menos possível”, tendo em vista que os sujeitos, dentro de certos limites, devem governar a si mesmos e que a burocracia estatal e a intervenção do Estado precisam ser reduzidas, como apregoa o neoliberalismo. E o elemento central dessa governamentalidade neoliberal é a generalização dos princípios mercadológicos a todos os campos da vida social, de modo que eles se tornam reguladores das relações sociais e dos comportamentos dos indivíduos.

A governamentalidade neoliberal, portanto, conforma uma série de modos de subjetivação, que atuam sobre os indivíduos, conduzindo-os a perceber o mundo e a se comportar de determinadas formas, e opera nessa perspectiva mediante práticas e dispositivos de controle e regulação, como os currículos, que mobilizam discursos e produzem sistemas de conhecimento com efeitos de verdade.

Os dispositivos de controle e regulação combinam discursos, saberes e técnicas e funcionam como uma espécie de norma prática, que atua nas diferentes partes de um aparelho institucional, promovendo o autoenvolvimento dos sujeitos e alinhando-os aos propósitos

governamentais.

Assim, ao considerar o currículo escolar como um dispositivo de controle e regulação, precisamos adentrar seu processo de construção, identificando e analisando os discursos que subsidiam as reformas educacionais, em especial, as curriculares, bem como mapeando as relações de poder que lhes subjazem.

4.1 A construção do currículo oficial vigente

No estado de São Paulo, a implantação do currículo de História vigente ocorreu, em 2008, na gestão de José Serra (2007-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e da secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), com o objetivo de reverter os baixos índices de desempenho, demonstrados pelos alunos da rede nas avaliações oficiais, conforme informação apresentada no *site* da Secretaria da Educação do estado de São Paulo:

[...] a partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual (SEE/SP, 2011).

O Plano Estadual de Educação, que entrou em vigor em 2007, estabelecia 10 metas para serem cumpridas até 2010, sendo algumas delas referentes à redução das taxas de reprovação no ensino fundamental e médio e à melhoria do desempenho dos estudantes desses níveis de ensino nas avaliações oficiais estaduais e federais, cujo caminho para alcançá-las estava na implantação de uma base curricular comum para toda a rede estadual.

Segundo Cilla e Costa (2013), as condições de produção dessa proposta curricular começaram a se delinear já em meados dos anos 1990, quando o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo do estado de São Paulo, com a eleição de Mário Covas, em 1994, e, de forma concomitante com as reformas implementadas em âmbito federal, por seu correligionário, o presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nos dois mandatos de Covas, uma série de ações foram implementadas, como a reorganização das escolas em unidades distintas (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio), que visava concentrar recursos e facilitar o processo de municipalização, a criação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), em 1996, o projeto de classes de aceleração e a progressão continuada no ensino fundamental,

com o objetivo de estabelecer um instrumento de avaliação para toda a rede, corrigir a defasagem idade/série e diminuir os gastos, respectivamente.

A gestão de Geraldo Alckmin, sucessor de Mario Covas, deu continuidade às reformas educacionais no estado, por intermédio de programas como “Escola da Família”, a criação de escolas de tempo integral e programas de formação continuada dos professores como “Teia do Saber”, “Ensino Médio em Rede” e “Programa Bolsa Mestrado” (CILLA; COSTA, 2013).

Além dessas ações, as políticas de meritocracia e avaliação de desempenho, previstas no Plano Estadual de Educação, foram consolidadas ao longo dos governos Covas, Alckmin e Serra, que instituíram o bônus mérito ou a bonificação por resultados, pagos aos professores mediante o desempenho dos estudantes no SARESP e de acordo as metas estabelecidas previamente pela SEE/SP, através do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), criado em 2007.

Desse modo, vemos que as ações do governo estadual paulista foram orientadas pelos mesmos imperativos de racionalidade econômica e gestão centralizadora que caracterizaram as reformas em âmbito federal, pois, como afirmam Cilla e Costa,

[...] apesar de algumas ações de caráter descentralizador por parte da SEE/SP, estas, contraditoriamente, tinham um efeito prático mais centralizador, uma vez que a mesma apenas transferia a execução das decisões às escolas, mas o controle e a tomada dessas decisões permaneciam centralizadas na SEE/SP. Como se verifica, as condições de produção da Proposta transcendem o contexto mais imediato de sua enunciação, remontam ao contexto histórico anterior envolvendo um conjunto de reformas do aparato burocrático de estado (2013, p. 8).

Nessa perspectiva, em 2008, a SEE/SP lançou o Programa *São Paulo faz Escola*, que, segundo Murrie (2008), no Caderno do Gestor, contempla cinco ações: implantação de base curricular comum para toda a rede estadual, divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries, distribuição das propostas curriculares (por disciplina e orientações de práticas de sala de aula para os professores), seleção de professores coordenadores e implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação.

Para Ciampi et al.,

[...] o título do projeto, ‘São Paulo faz Escola’, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado [...] o imaginário político sobre a região é retomado, historicamente, para

fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional (2009, p. 366).

Na tentativa de legitimar esse programa e preparar a comunidade escolar, a secretaria encaminhou vídeos tutoriais para as escolas e desenvolveu videoconferências, direcionadas a professores e professores coordenadores. Em uma dessas videoconferências, Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa, afirma que:

[...] a especificidade do programa é ter uma organização absolutamente articulada aos materiais que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula; o trabalho do aluno como suporte pessoal para as lições de casa e em sala de aula; o sistema de avaliação totalmente articulado ao currículo; a formação dos professores que considera o que se quer ensinar e como ensinar [...] (SÃO PAULO, 2009).

Já no início do ano letivo de 2008, foram distribuídos pela SEE/SP os materiais *Jornal do Aluno*, confeccionado em formato tabloide, e *Revista do Professor* (primeira versão do Caderno do Professor), que foram utilizados nos primeiros 42 dias de aula, com o objetivo de “recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas requeridas para a continuidade dos estudos dos alunos e subsidiar a escola e os professores na promoção de novas propostas dessa natureza” (SÃO PAULO, 2008, p. 7).



Figura 1 – Capa do Jornal do Aluno São Paulo faz escola. 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. 2008.



Figura 2 – Capa da Revista do Professor São Paulo faz escola. 2008.

Nesses materiais, foram propostos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas e uma previsão de número de aulas em cada disciplina. Também foram distribuídos nesse ano os Cadernos do Gestor e do Professor com as orientações para implantação da proposta e para a realização das situações de aprendizagem a serem desenvolvidas pelo professor em cada bimestre, respectivamente.

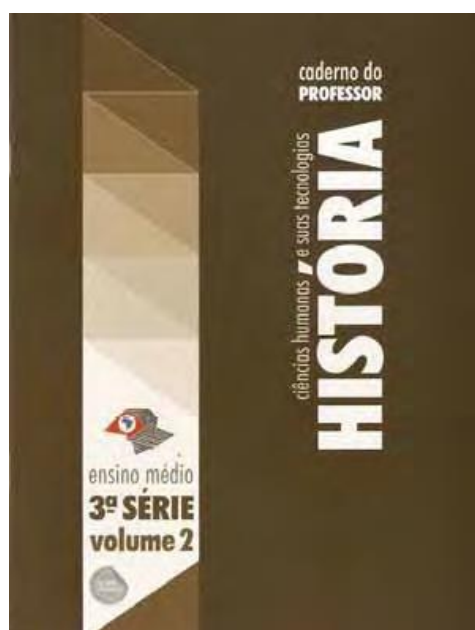


Figura 3 – Capa do Caderno do professor – 3ª série do ensino médio – v. 2.

O Caderno do Gestor foi elaborado com a finalidade de subsidiar a ação dos professores coordenadores e diretores, enfatizando que caberia a eles “[...] a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular” (SÃO PAULO, 2008, p. 3). A ênfase dada ao papel dos coordenadores e diretores nesse documento apoia-se nos discursos que consideram o gestor como figura central para a implementação das reformas e obtenção da maximização dos resultados, pois, segundo Ball,

[...] o gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos [...] (BALL, 2001, p. 108).

A gestão, segundo Ball (2001), tornou-se um importante mecanismo da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, que vem substituindo os regimes ético-profissionais nas escolas por regimes empresariais competitivos, pautados em requisitos de performatividade (BALL, 2011).

Tendo como foco a performatividade, as provas do SARESP passaram a ser elaboradas com base na nova proposta curricular, reforçando a articulação entre currículo e sistema de avaliação. De acordo com o Caderno do Gestor, “a Proposta Curricular e a legislação vigente centram o foco de seus princípios e de suas metas na avaliação como o principal elemento do currículo e parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem” (2010, p. 19).

Além dos Cadernos do Gestor e do Professor, a partir de 2009, foram distribuídos em todas as escolas da rede estadual os Cadernos do Aluno, específicos para cada disciplina e que, na época, eram organizados por bimestre e apresentavam as situações de aprendizagem e os exercícios a serem desenvolvidos em cada uma delas.

Segundo David (2010), esses materiais compunham um *kit* de documentos que, elaborados de forma centralizada, deveriam subsidiar a implantação do novo currículo, sendo eles:

- Documento 1: Composto por 12 Cadernos, um para cada disciplina do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
- Documento 2: Caderno do Gestor, disposto em três volumes; elaborados especialmente para subsidiar o trabalho do Professor Coordenador.
- Documento 3: Caderno do Professor que teve sua primeira versão na Revista do Professor que compôs, junto com o Jornal do Aluno, o material que subsidiou o trabalho inicial de recuperação. É organizado por bimestre, por disciplina e série. Os conteúdos do bimestre são dispostos em Situações de Aprendizagem.
- Documento 4: Caderno do Aluno que corresponde ao Jornal do Aluno utilizado no período de recuperação, mas que não compôs o material distribuído em 2008 e que foi adotado em 2009. Constitui-se basicamente de um plano de atividades e exercícios para o aluno desenvolver a partir das Situações de Aprendizagem.

- Vídeos com a participação dos especialistas organizadores da Proposta, CDs com conteúdo de apoio para as atividades, disponibilizados no site da Secretaria da Educação do Estado (DAVID, 2010, p. 37-39).

Os Cadernos do Professor e do Aluno foram alvo de muitas críticas por parte dos sindicatos, associações de professores e pesquisadores na área da educação. Como afirmam Rocha e Alvareli (2010), o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE), o Sindicato Estadual dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) uniram-se e elaboraram, em 2009, uma análise da proposta que apontava como críticas a não participação dos professores na elaboração da proposta, a imposição dos conteúdos a serem ensinados em oposição à liberdade de cátedra, a responsabilização dos professores em relação ao fracasso escolar e a insinuação de que esses profissionais são despreparados e desqualificados para o trabalho em sala de aula.

Além disso, esses materiais também foram alvo de denúncias como a do Jornal *Diário de São Paulo*, que publicou, em abril de 2008:

Aberrações como confundir século com milênio e ignorar o nome dos países que já pertencem à União Europeia não causariam surpresas se fossem respostas de estudantes da rede pública em algum teste. Esses erros, no entanto, estão presentes em duas cartilhas do governo do estado, destinadas a ensinar os professores a darem aulas. Os guias foram lançados pela Secretaria de Estado da Educação há três dias.

O jornal *Diário de S. Paulo* teve acesso aos cadernos de História, da 5ª série, e Geografia, da 8ª, ambos destinados às aulas do primeiro bimestre do ano letivo. Professores da rede estadual comentaram os erros, mas pediram anonimato.

Para a pergunta: "O século XXI começou no 2001 e terminará em qual ano?", a cartilha do governo aponta como resposta correta a alternativa "d", ano 3000. "Confunde século com milênio", afirma um professor. A resposta certa é ano 2100, que não consta em nenhuma das cinco alternativas do guia.

Outra questão que, na opinião de docentes da rede estadual, é mal elaborada e induz ao erro está na página 26. A pergunta lembra que um arqueólogo batizou seu achado (esqueleto pré-histórico) de Lucy em homenagem à música "Lucy in the sky with diamonds", dos Beatles. Um brasileiro, ao encontrar o primeiro esqueleto pré-histórico de mulher, também homenageou uma música. A questão pede o nome do esqueleto. "A comparação com a música dos Beatles leva o aluno ao erro porque a música 'Luiza', de Tom Jobim, é a mais conhecida. E a alternativa correta é Luzia", diz um docente (*Diário de São Paulo*, de 5 de abril de 2008)⁴.

A repercussão dessas denúncias de erros no material pressionou a SEE/SP a revisar alguns cadernos de orientação e distribuir, em 2011, uma nova edição deles, já que, em 2010, a secretaria considerou a proposta curricular consolidada e, a partir dela, estabeleceu o currículo oficial do estado de São Paulo.

⁴ Cartilha que ensina professor a lecionar está cheia de erros. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/cartilha-que-ensina-professor-lecionar-esta-cheia-de-erros-490275.html>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

A mudança na secretaria da educação, com a substituição de Paulo Renato Souza (governo José Serra) por Herman Voorwald (governo Geraldo Alckmin), em 2011, não alterou a dinâmica das políticas educacionais no estado e o currículo implantado em 2008 continuou vigente, bem como seus documentos referenciais, os Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, que são apresentados no *site* da secretaria como materiais básicos de orientação e são distribuídos em todas as escolas da rede.

Atualmente, os Cadernos do Professor e do Aluno são encaminhados semestralmente para as escolas e, apesar de em sua apresentação constar que neles são elencados "conteúdos que versam sobre currículo, planejamento e avaliação de forma a subsidiar o professor e o gestor em suas práticas para implementar o Currículo do Estado de São Paulo, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular" (2008, p. 4), a utilização deles tornou-se obrigatória, uma vez que as avaliações externas do estado são construídas a partir do desenvolvimento das habilidades apresentadas neles.

E, ainda, segundo orientação de Maria Inês Fini aos professores coordenadores na videoconferência "O Professor Coordenador como Gestor Pedagógico: funções e atribuições":

[...] suponhamos que, o professor diga pra vocês que ele não quer usar o Caderno do Professor; ora, ele não tem liberdade para fazer o que ele quer; ele pode trabalhar com suas fontes, com seus recursos, o seu material, desde que ele garanta que os alunos desenvolverão aquelas competências e habilidades previstas no currículo; sim, porque há um todo organizado que é o mínimo que nós temos que garantir para os nossos alunos. Então, o Caderno do Professor é um guia, é um suporte, é um apoio para os nossos professores, com uma sugestão de organização do seu trabalho (SÃO PAULO, 2009).

Evidencia-se nessa fala uma concepção oposta aos princípios da gestão democrática, da autonomia do professor e da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, previstos na LDB n. 9394/06, delineando um cenário político, caracterizado pela centralização administrativa e, conseqüentemente, pela determinação do que deve ser ensinado nas escolas.

Essa centralização pode ser constatada no processo de elaboração e implementação do novo currículo, pois não houve discussão com os sujeitos diretamente envolvidos nas atividades escolares, mas apenas com seus consultores, que elaboraram a proposta sob encomenda. Segundo Ciampi e Almeida Neto,

[...] a concepção do São Paulo Faz Escola foi de Maria Inês Fini, Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos de Menezes e Ruy Berger, sendo que a autoria dos cadernos de História teve à frente o historiador Paulo Miceli. A Fundação Carlos Alberto Vanzolini, por meio da Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação (GTE), geriu a "produção e elaboração dos materiais pedagógicos que serviram de apoio a 200 mil

professores, 30 mil gestores e 4,5 milhões de alunos" e a edição de, em três anos, "cerca de 300 milhões de exemplares de cadernos de Aluno e mais de 50 milhões de Cadernos do Professor referentes às 13 disciplinas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio", além da formação continuada em cursos por videoaulas, como A Rede Aprende com a Rede e Apoio à Continuidade de Estudos (2015, p. 201-202).

O novo currículo da rede estadual paulista foi concebido por Maria Inês Fini, coordenadora geral do *Projeto São Paulo Faz Escola*, que foi uma das idealizadoras do ENEM, Guiomar Namó de Mello, que foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e participou da elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica de Nível Superior, Lino de Macedo, autor da Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Luis Carlos Menezes, que também participou da elaboração das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, e Ruy Berger, que foi secretário da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC).

O protagonismo dos idealizadores do novo currículo da rede estadual paulista no processo de reformas educacionais do governo federal explica a convergência de muitos de seus princípios e concepções aos discursos educacionais, orientados pela política neoliberal.

Além disso, não podemos desconsiderar o contexto de produção do currículo de São Paulo ligado à Fundação Vanzolini, uma instituição privada, que se intitula como sem fins lucrativos, mas que, segundo o *site* da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – ADUSP,

[...] para prestar à Secretaria de Estado da Educação (SEE) “serviços especializados de gestão integrada, desenvolvimento, produção e logística necessária à elaboração do material pedagógico complementar da proposta curricular da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”, vinculados ao Projeto Proposta Curricular do Estado de São Paulo/São Paulo Faz Escola, a Fundação Vanzolini recebeu nada menos do que R\$ 31,487 milhões [...] A fundação privada, dita de apoio ao Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica, foi contratada sem licitação. O despacho que dispensa a Vanzolini de licitação foi assinado pela então secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, em 14/11/08, segundo o D.O.E. de 15/11: “Diante do que consta dos autos, com fundamento no artigo 26, da Lei Federal nº 8.666/93 c.c. o mesmo artigo da Lei Estadual 6.544/89, ratifico a declaração de dispensa de licitação, a favor da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, objetivando a contratação de serviços especializados [...] no valor total de R\$ 31.487.418,00”.

A Coordenadora Pedagógica da Fundação Vanzolini, Ghisleine Trigo Silveira, também consta como responsável pela Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores e dos Alunos do currículo de São Paulo, o que provavelmente influenciou a escolha dessa instituição como responsável pela gestão da elaboração do material pedagógico do currículo e contribuiu para o alinhamento dos discursos.

Assim, vemos que os discursos das reformas curriculares dos governos federal e estadual apresentam muitas convergências, mas a base curricular do Programa *São Paulo Faz Escola* também apresenta divergências em relação aos documentos norteadores do currículo em âmbito federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), sobretudo na disciplina de História, que é objeto de análise desse trabalho.

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais x currículo do estado de São Paulo

A base curricular do Programa *São Paulo Faz Escola* tornou-se a “referência comum a todas as escolas da rede estadual” (SÃO PAULO, 2011, p. 6), sendo que a disciplina História foi apresentada:

[...] como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. (SEE/SP, 2011, p. 36).

O currículo de História do estado de São Paulo apresenta uma organização cronológica dos conteúdos, articulada a uma seleção de temas e conceitos, conforme demonstra esse trecho dos textos de orientação:

[...] no currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais (SEE/SP, 2011, p. 31).

Esses recortes temático-temporais são articulados às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, com ênfase na competência leitora e escritora, que, segundo Ciampi e Almeida Neto (2015), se tornou soberana, centralizando a base curricular à Língua Portuguesa e submetendo a ela todas as outras disciplinas escolares. Nas palavras dos autores,

[...] essa centralidade na área da língua portuguesa, com a consequente descaracterização da disciplina história, nos remete à discussão da noção de interdisciplinaridade, sobre a qual há razoável debate teórico. Nos PCNs, essa concepção epistemológica se apresenta na forma de Temas Transversais, que atravessam as diferentes disciplinas escolares, mantidas em seu status de eixo vertebrador do currículo escolar. Já na proposta aqui discutida, à disciplina língua portuguesa é atribuído o papel estruturador do currículo, em torno da qual orbitam as demais disciplinas escolares, como atestam os documentos oficiais da Secretaria de Educação de São Paulo (CIAMPI; ALMEIDA NETO, 2015, p. 214).

Nesse sentido, a organização do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno difere bastante dos PCNEM, pois esse está baseado em eixos temáticos, organizados a partir de problemáticas sociais, desdobradas em subtemas, que possibilitam ao professor selecionar os conteúdos, enquanto nos materiais da SEE/SP os conteúdos já estão predefinidos, como mostram as situações de aprendizagem e os conteúdos/temas propostos para o ensino médio a seguir:

1ª série do Ensino Médio – volume 1

Situação de aprendizagem 1 – Problematizando a Pré-História – Conteúdo/tema: Pré-História

Situação de aprendizagem 2 – As fontes do conhecimento sobre a Pré-História – Conteúdo/tema Pré-História

Situação de aprendizagem 3 – A Pré-História sul-americana, brasileira e regional – Conteúdo/tema: Pré-História

Situação de aprendizagem 4 – O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades – Conteúdo/tema: Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento da escrita

2ª série do Ensino Médio – volume 1

Situação de aprendizagem 1 – Que mundo é esse? – Conteúdo/tema: Renascimento Cultural

Situação de aprendizagem 2 – As indulgências e os protestantes – Conteúdo/tema: Reforma Religiosa

Situação de aprendizagem 3 – A Utopia, o Príncipe e a Cocanha – Conteúdo/tema: Absolutismo

Situação de aprendizagem 4 – Interações culturais – Conteúdo/tema: Encontro entre os povos europeus, africanos, asiáticos e americanos

3ª série do Ensino Médio – volume 1

Situação de aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo – Conteúdo/tema: Imperialismos

Situação de aprendizagem 2 – “As bombas inteligentes” – Conteúdo/tema: Primeira Guerra Mundial

Situação de aprendizagem 3 – A Revolução Russa e o trabalho – Conteúdo/tema: Revolução Russa

Situação de aprendizagem 4 – Antissemitismo nazista em Mein Kampf – Conteúdo/tema: Totalitarismos (Stalinismo e Nazifascismo)

Essas situações de aprendizagem e conteúdos/temas mostram que o currículo de São Paulo privilegia os temas de história geral, dando pequeno espaço aos conteúdos de História do Brasil ou, como afirma Abud, há uma permanência da concepção de História do Brasil como caudatária da História europeia (in MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007).

A organização dos currículos de História do estado de São Paulo foi criticada pelo Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História da ANPUH – Associação Nacional de História, que considera que o material:

[...] trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saresp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre (CIAMPI, 2009, p. 378).

Essa crítica ao currículo de São Paulo foi direcionada durante seu processo de implementação, e seus resultados ainda não foram devidamente investigados⁵.

Dessa forma, a proposta para o ensino de História nesse novo currículo se pautou em alguns posicionamentos teórico-metodológicos diferentes dos PCNEM e, também, das propostas anteriores da rede estadual paulista, que, nas décadas de 1980 e 1990, resultaram de debates acirrados e da participação ativa dos professores da rede pública em alguns momentos.

No período da redemocratização, por exemplo, ocorreram no estado de São Paulo várias manifestações, reivindicando ao poder público estadual a reformulação do guia curricular, apelidado de “Verdão”. Esse guia, elaborado após a reforma educacional de 1971, servia de documento norteador para a elaboração dos planejamentos escolares e definia os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada série.

Coube à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE, responsável pelas questões referentes aos currículos, organizar as discussões e promover a construção de uma nova proposta curricular para o ensino de História. A discussão dessa nova proposta foi acompanhada de uma série de confrontos e conflitos e foi apresentada ao público em cinco versões. As três primeiras foram editadas durante os anos de 1986 e 1988, escritas pela equipe técnica de Estudos Sociais e discutidas com os professores da rede pública do estado de São Paulo. Essas versões, segundo Martins (1998), estiveram sujeitas a muitas críticas e retaliações. As outras duas versões, de 1991 e 1992, corresponderam à proposta curricular produzida por professores universitários que prestavam serviço à CENP, sendo a última considerada definitiva pela SEE/SP.

Segundo David (2010), a proposta curricular de História de 1992, apesar de manter alguns princípios teórico-metodológicos, discutidos por pesquisadores da área e por professores

⁵ No levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, encontramos quatro teses/dissertações que tratam do currículo de História para o ensino médio em São Paulo e do Programa *São Paulo faz Escola*.

da rede pública paulista e defendidos por muitos desses profissionais como a organização dos conteúdos por eixos temáticos, teve um caráter político-administrativo de retomada do controle pela SEE/SP do processo de elaboração dos currículos.

Esse caráter centralizador também caracteriza o processo de elaboração do currículo de História de 2008, que, de acordo com Ciampi e Almeida Neto (2015), desconsiderou os sujeitos diretamente envolvidos nas atividades escolares, como professores, alunos, diretores e coordenadores da rede.

Os autores afirmam, também, que o novo currículo direciona a ação docente e limita sua atuação como profissional autônomo e crítico, apesar de os enunciados discursivos de seus documentos norteadores apontarem para os princípios da autonomia e do diálogo, como consta no item sobre a organização dos conteúdos básicos no currículo de História:

[...] visando a preservar e valorizar a autonomia docente, os materiais de apoio ao currículo (Cadernos do Professor e do Aluno) buscam o diálogo, jamais a imposição, pois foram elaborados sempre sob a forma de sugestões, acompanhadas de indicações de livros e materiais diversos (SEE/SP, 2008, p. 32).

Expressões como "orientar", "sugerir" e "propor" são recorrentes nos materiais norteadores do currículo; porém, sua própria estrutura parece contradizer os princípios da autonomia docente, tendo em vista que, no Caderno do Professor, por exemplo, são apresentadas as situações de aprendizagem juntamente com as etapas de como o professor pode desenvolvê-las, passo a passo, iniciando por uma sondagem e sensibilização, seguidas da sequência das atividades a serem desenvolvidas e finalizando com as propostas de avaliação e recuperação da aprendizagem.

Esse material também apresenta o tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, sugestões de estratégias e recursos didáticos, bem como as competências e habilidades envolvidas, como mostra a Figura 4:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
REDEMOCRATIZAÇÃO: "DIRETAS JÁ!"

A ditadura militar impôs uma série de restrições às manifestações culturais, civis e políticas. O medo da repressão e da censura, mesmo após a extinção do AI-5, era latente. Porém, diversos setores da sociedade manifestaram, na década de 1980, os desejos de redemocratização, de liberdade de expressão e de proclamar seu descontentamento com o regime militar, desgastado, entre outros motivos, pela escala inflacionária.

O tema da abertura política pode ser tratado nos estudos sobre os governos Geisel (1974-1979), Figueiredo (1979-1985) e Sarney (1985-1990) até a elaboração da Constituição em 1988. Os seguintes tópicos podem ser abordados:

- ▶ "abertura lenta, gradual e segura": extinção do AI-5, Lei da Anistia, a liberdade de imprensa, as reações da "linha dura";
- ▶ movimentos operários e as lutas sindicais nos anos 1970 e 1980;
- ▶ movimento das "Diretas Já!" e o quadro eleitoral nos anos 1980;
- ▶ quadro econômico nos anos 1970 e 1980: crise e inflação;
- ▶ Assembleia Constituinte e a Constituição de 1988.

É valioso discutir com os alunos o papel que diversas instituições civis, como a Igreja, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), exerceram nesse processo, bem como as manifestações do *rock* brasileiro dos anos 1980 promovidas pelos "filhos da revolução".

Conteúdos e temas: processo de redemocratização na década de 1980.

Competências e habilidades: reconhecer a importância do voto e da participação política para o exercício da cidadania.

Sugestão de estratégia: análise de documentos e textos.

Sugestão de recursos: textos, excertos, imagens, sites.

Sugestão de avaliação: participação no debate e produção textual.

Sondagem e sensibilização

Na década de 1970, o poeta Eduardo Alves da Costa compôs um poema publicado em jornais estudantis que se tornou um símbolo nas manifestações das "Diretas Já!". Na década seguinte, curiosamente, a autoria do poema foi popularmente atribuída ao russo Vladimir Maiakóvski, cujo nome aparece no título. Para iniciar a Situação de Aprendizagem, leia com os alunos os versos mais famosos, que apareceram estampados em camisetas de manifestantes durante a campanha. O poema também está inserido no Caderno do Aluno:

Figura 4 – Caderno do Aluno – 3ª série do ensino médio – v. 2 – Situação de aprendizagem 6 – Redemocratização: "Diretas Já"

Desse modo, do ponto de vista pedagógico, o currículo de São Paulo parece estar na contramão da proposta dos PCNEM, que confere aos professores a autonomia para selecionar conteúdos/temas e conceitos e intervir no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os PCNEM,

[...] a História para os jovens para do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (1999, p 301).

Esse referencial propõe, portanto, que os conteúdos de História sejam desenvolvidos na perspectiva da construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania, por intermédio de situações de aprendizagem relacionadas às problemáticas contemporâneas e às experiências cotidianas:

[...] com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam

identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (PCNEM, 1999, p. 305, grifo nosso).

Diferentemente dessa proposta, o currículo de História de São Paulo mantém uma organização de conteúdos tradicionais, lineares e cronológicos, que enfatizam, em vários momentos, as questões econômicas e políticas de cada período, restringindo as temáticas, os sujeitos sociais e as diferentes temporalidades, apesar de reconhecer que o professor deve:


[...] auxiliar o educando a ter um entendimento mais adequado de sua realidade social a partir da transformação de suas experiências *vividas* em experiências *compreendidas*, e estender essa compreensão a outros contextos diferenciados, espacial e temporalmente, ou seja, ao campo específico da História (SEE/SP, 2011, p. 35).

É também enfatizado que:

[...] é necessário traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. Isso exige a compreensão clara da produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana (SEE/SP, 2011, p. 33).


O desenvolvimento das noções de diferença e semelhança e de tempo histórico também diferenciam as duas propostas, pois os PCNEM enfatizam a importância “do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo” (2000, p. 24) ou do trabalho com diferentes temporalidades, enquanto no currículo de História predominam as noções temporais de sucessão e causalidade, embora proponha, em algumas situações de aprendizagem, reflexões sobre o tempo mítico e cíclico, como na situação de aprendizagem *Que mundo é esse?*, para a 2ª série do Ensino Médio, que desenvolve os conteúdos sobre Renascimento Cultural.

No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos geológico e astronômico (PCNEM, 2000, p. 23).

 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
QUE MUNDO É ESSE?

Você deve ter observado nas suas aulas sobre o Renascimento Cultural que as pinturas e as esculturas que retratam pessoas e ambientes foram profundamente alteradas pelo racionalismo, pelo antropocentrismo e pela recuperação do pensamento greco-romano. A representação do espaço foi racionalizada pela perspectiva matemática e a maneira como os artistas passaram a pintar e a reproduzir o que viam não foi mais a mesma. Há a possibilidade de outras áreas do pensamento ocidental terem sofrido as mesmas influências?

Observe a figura a seguir e, com auxílio de seu professor e das questões seguintes, interprete-a:



Mapa-múndi típico da Idade Média. Na sua forma esquemática era conhecido como o nome de mapa do T no O (Oahu Temporal) ou como o mapa de roda. Fonte: RAISZ, Erwin. Cartografia geral. Rio de Janeiro: Científica, 1969, p.18.

1. Em que aspectos o mapa-múndi anteriormente representado diferencia-se dos mapas que você conhece?

Figura 5 – Caderno do aluno – 2ª série do ensino médio – v. 1 – Situação de aprendizagem 1 – Que mundo é esse?

Os PCNEM enfatizam, ainda, a necessidade de utilizar diferentes fontes e linguagens no ensino de História, bem como de superar as concepções tradicionais de História, pautadas nos grandes eventos, personagens que se destacaram ou nos modos de produção, o que é corroborado pelo currículo de História de São Paulo:

[...] o estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (PCNEM, 2000, p. 21).

[...] outro aspecto importante a se considerar no ensino de História consiste em reforçar no aluno a percepção de que o processo histórico não decorre apenas da ação dos heróis, aqueles grandes personagens que figuram no panteão da pátria e que têm, entre outras coisas, a capacidade de produzir um sentimento de inferioridade nas pessoas comuns, ou seja, aquelas que encontramos em praticamente todos os espaços sociais. Desse modo, os alunos poderão reconhecer a importância da participação política para o exercício pleno da cidadania (SEE/SP, 2011, p. 33).

Além disso, os dois documentos apresentam uma reflexão sobre as mudanças paradigmáticas da pesquisa histórica e de suas aproximações com os currículos escolares, bem como reconhecem a importância de se considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos ou as diversas correntes historiográficas:

[...] no que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico como um todo. As aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta, estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino. O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos (PCNEM, 2000, p. 20-21).

[...] esses materiais não seguem uma única e determinada corrente historiográfica, o que se fez com o propósito de respeitar a diversidade de objetivos e compromissos que caracteriza os professores e pode ser conferido nos materiais didáticos derivados do currículo, sempre preocupados em alargar os horizontes das ações de ensino e aprendizagem (SEE/SP, 2011, p. 34).

Os PCNEM e o currículo de História de São Paulo também reconhecem que os estudos históricos devem considerar os diferentes grupos sociais, culturas e povos, no intuito de promover o respeito à diversidade e o reconhecimento das especificidades de cada povo:

[...] por conta de nossa formação sócio-histórica, dá-se especial ênfase à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações. Cabe salientar que essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade (SEE/SP, 2011, p. 32).

E, ainda, os dois documentos reconhecem a História como integrante da área das Ciências Humanas, como proposto pelas DCNEM, destacando as contribuições das diversas disciplinas para a construção do conhecimento histórico e valorizando o diálogo e a integração entre as várias áreas do conhecimento, embora o currículo de São Paulo seja enfático ao reafirmar as especificidades da História e ao indicar que as ações multidisciplinares podem acarretar a diluição desse campo do saber:

[...] a integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história) (PCNEM, 2000, p. 20).

[...] os conteúdos devem ser trabalhados a partir de uma *transversalidade* nem sempre bem compreendida, graças à qual o campo semântico da História seria enriquecido e fecundado pela contribuição de outras disciplinas, o que – no caso da escola – seria conseguido a partir do envolvimento dos professores de Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa, Sociologia, Arte etc. Entretanto, a superação do alinhamento artificial de vários docentes depende da transformação da própria cultura escolar, sempre

considerando as condições intelectuais e materiais do trabalho dos professores, e não passará do plano das intenções se não existir o compromisso com a formação continuada e o entendimento dos fundamentos básicos das áreas do saber que se pretende integrar. Sem isso, as ações multidisciplinares levarão à diluição da História nos espaços de outras disciplinas, resultando em um somatório de conceitos e conteúdos emaranhados aleatoriamente, incapazes de fazer sentido para os estudantes (SEE/SP, 2011, p. 34)

Enfim, percebemos que os PCNEM e o currículo de História de São Paulo apresentam convergências e divergências em suas propostas, o que indica um processo de recontextualização das prescrições federais pelas equipes responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares estaduais, ou seja,

[...] quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo [recontextualizador], ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, deslocado e, depois, relocado. Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto (BERNSTEIN, 1996, p. 91).

Nesse processo de recontextualização, Lopes (2006) afirma que há uma sobreposição de discursos ambíguos, um hibridismo, resultante dos múltiplos contextos de reinterpretação dos discursos e das negociações necessárias para que eles sejam legitimados. Assim, para compreendê-los, é necessário identificar a tendência assumida por esse processo de recontextualização dos discursos, destacando quais vozes estão presentes e ausentes neles, quais interesses e opções estão explicitados ou quais ambiguidades são evidenciadas.

4.3 O discurso oficial e a organização curricular do estado de São Paulo

No processo de elaboração da proposta curricular do estado de São Paulo, a equipe responsável atribuiu sentidos distintos às definições do governo federal em relação a alguns conceitos e temáticas, ressignificando seus discursos. Nessa perspectiva, os PCNEM forneceram subsídios para a organização curricular do estado de São Paulo; porém, seus discursos foram recombinaados e sobrepostos, sob influência dos assessores das universidades, teoricamente situados, e dos interesses e pressões dos contextos de produção.

O currículo de História e seus materiais didáticos foram produzidos pela equipe coordenada por Paulo Miceli, professor da UNICAMP, consultor da UNESCO no projeto sobre ensino médio integrado à educação profissional (área de Ciências Humanas), de 2008 e 2013, e membro do Comitê Acadêmico da Secretaria Estadual de Educação, entre os anos de 2008 a 2010, período de implantação do novo currículo na rede.

A equipe era formada por Diego López da Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari, sendo que o primeiro atuava como professor de História e coordenador pedagógico em instituições de educação básica e pré-vestibular particulares e que, durante o processo de elaboração do currículo de História, representou a Fundação Vanzolini, responsável pelos serviços de gestão integrada, desenvolvimento, produção e logística do material pedagógico para toda a rede. Os demais membros da equipe têm sua trajetória acadêmica ligada à UNICAMP; o Prof. Dr. Glaydson José da Silva, por exemplo, realizou mestrado, doutorado e pós-doutorado na UNICAMP, na área de História com ênfase em História Antiga, a Prof.^a Mônica Lungov Bugelli é professora de História na rede particular de ensino e é mestranda na UNICAMP, na área de História com ênfase em História Moderna, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Miceli, e a Prof.^a Dr.^a Raquel dos Santos Funari é professora na rede particular de ensino e pesquisadora colaboradora na UNICAMP, sob supervisão do Prof. Dr. Paulo Miceli, onde também realizou mestrado e doutorado na área de História, com ênfase em História Antiga.

Os membros da equipe responsável pela elaboração do currículo de São Paulo, portanto, têm trajetórias acadêmicas consolidadas como pesquisadores na área de História, mas com pouca ou nenhuma experiência como professores na rede pública estadual; além disso, nenhum deles esteve diretamente envolvido com pesquisas que tratam das especificidades da História como disciplina escolar. Segundo Ciampi et al.,

Os profissionais envolvidos no processo são altamente qualificados em suas áreas de atuação. Os coordenadores das áreas possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. Ademais, permanece ainda a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores (CIAMPI et al., 2009, p. 362).

Desse modo, vemos que, no processo de elaboração do currículo de História de São Paulo, houve um distanciamento entre aqueles que pensaram o currículo daqueles que iriam colocá-lo em prática, além de um direcionamento marcado por escolhas teóricas dos membros da equipe responsável e técnicas dos demais contextos de produção, que recontextualizaram os discursos dos PCNEM e das reformas curriculares como um todo.

Na apresentação do currículo do Estado de São Paulo, encontramos enunciados que nos remetem aos discursos das reformas educacionais dos anos 1990, em especial os relacionados ao desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da cidadania:

[...] este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SEE/SP, 2011, p. 9).

Esses enunciados corroboram o discurso oficial dos PCNEM, que apregoa os princípios do “aprender a aprender” e da formação por competências:

[...] dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular (PCNEM, 2000, p. 11).

Os princípios do “aprender a aprender” propostos pela Comissão Internacional da Educação da UNESCO são reinterpretados nos PCNEM, conforme se afirma na apresentação do documento, e associados aos princípios estéticos, políticos e éticos instituídos pelas DCNEM (Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998):

[...] o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, comprometidas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (PCNEM, 2000, p. 8).

Tais princípios também estão referenciados no currículo de São Paulo no item intitulado “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos”:

[...] a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (SEE/SP, 2011, p. 10).

A correspondência do discurso oficial das reformas curriculares em âmbito federal e estadual está relacionada ao alinhamento das políticas públicas educacionais aos ditames neoliberais e, também, à atuação de nomes como Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo e Ruy Leite Berger Filho no processo de concepção e desenvolvimento dos referenciais em ambos os contextos.

O discurso oficial é reforçado pela concepção de formação por competências, que aparece como elemento central do processo formativo na apresentação do currículo de São Paulo:

[...] com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades (SEE/SP, 2011, p. 9).

A noção de competências e habilidades norteia toda a concepção do currículo de São Paulo e, em alguns enunciados dos documentos de referência, as competências confundem-se com os objetivos específicos das situações de aprendizagem:

[...] a organização dos conteúdos escolares está sinteticamente apontada em tópicos disciplinares e objetivos formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos (SEE/SP, 2011, p. 39, grifo nosso).

O termo "competência" vem do latim "*competentia*", que significa aptidão, idoneidade, faculdade que uma pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto; porém, seu percurso pode

ser associado às diferentes racionalidades que adentraram o campo educacional, como o behaviorismo, o que lhe atribuiu um caráter polissêmico.

Dessa forma, a noção de competência na área da educação tem sido associada à capacidade, potencialidade, conhecimento ou saber-fazer, sendo que o conceito mais influente nos discursos das reformas curriculares foi o estabelecido por Perrenoud. Para esse autor, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, sendo que as pessoas estabelecem sua integração e mobilizam essa capacidade no momento em que exercem determinada ação (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Esse conceito envolve, nesse sentido, a faculdade de mobilizar recursos cognitivos com vistas à resolução de situações-problema com pertinência e eficácia ou o domínio prático de um tipo de tarefas e situações.

Essa concepção de competências é polêmica e alguns teóricos a consideram bastante imprecisa e imbuída de finalidades economicistas, que, atrelada aos novos modelos de produção e gerenciamento, atribuíram um sentido prático-pragmático ao conhecimento. De acordo com Carvalho,

[...] as reformas educacionais atuaram no sentido de normatizar a formação da força de trabalho, colocando como centro da educação o conhecimento prático. Deslocando, dessa forma, as atividades escolares voltadas para o ensino-aprendizagem de conhecimentos elaborados – que não necessariamente servem a uma atividade prática – para um tipo de educação que enfoque a aprendizagem. A aprendizagem significa nessa perspectiva a capacidade do indivíduo aprender o que é necessário para sua atividade (2014, p. 54).

Para esse autor, o conceito de competência encarna “a forma instrumental do conhecimento, unindo os saberes da prática cotidiana às formulações técnicas” (2014, p. 69), ou seja, está associado a uma noção de conhecimento como mercadoria ou instrumento para produção de valores.

Na apresentação do currículo de São Paulo, essa relação pode ser sutilmente percebida na seguinte formação discursiva:

[...] o conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística (SEE/SP, 2011, p. 17-18).

O conceito de competência, nessa perspectiva, está vinculado à prática social e às demandas de formação da força de trabalho da reestruturação produtiva do capital, pois:

[...] as políticas neoliberais têm propagado o construtivismo como única e verdadeira interpretação da realidade capaz de formular processos eficientes e democráticos de educação. Sua incorporação aos sistemas de ensino tem sido uma forma de dinamizar a educação dos indivíduos de acordo com as necessidades do capitalismo, de um conhecimento cada vez mais fragmentado e utilitário (CARVALHO, 2014, p. 63).

Duarte (2001) também afirma que a noção de competências deve ser incluída no grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, em alusão às proposições do relatório de Jacques Delors para a UNESCO, juntamente com o construtivismo, que foram incorporadas ao universo educacional brasileiro, respondendo aos interesses capitalistas.

Para o autor, o lema “aprender a aprender” sintetiza uma concepção educacional “voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (2001, p. 36) aos ditames da sociedade capitalista e exerce um grande fascínio sobre parte considerável dos intelectuais da atualidade, mas carrega, no mínimo, cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, que, ao contrário do que enunciam seus defensores, não democratiza o conhecimento, mas nega-o enquanto instrumento de emancipação para grande parte da população.

Em relação à sociedade do conhecimento, Carvalho afirma que “o conhecimento e as variantes que o determinam, a investigação (pesquisa) e a socialização (o ensino) são reduzidas à utilidade. A sociedade do conhecimento interpretada pelo pensamento pós-moderno é a expressão fetichizada e superficial do conhecimento enquanto mercadoria” (CARVALHO, 2014, p. 68).

Os discursos que destacam o papel da educação e da escola no enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea também são reiterados na apresentação do currículo de São Paulo, em consonância com o discurso oficial das reformas curriculares do período:

[...] a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (SEE/SP, 2011, p. 10).

O destaque para a competência de leitura e escrita é justificado pela correspondência com as competências formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio

– ENEM e associado à conquista da autonomia, ao exercício da cidadania e da formação crítica e reflexiva dos sujeitos:

[...] em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SEE/SP, 2011, p. 17-18).

Todavia, a primazia da competência de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem coloca em evidência a área da Língua Portuguesa no currículo de São Paulo e, de certa forma, desvaloriza as outras áreas do saber, como a História, o que não se justifica, pois, segundo Ciampi,

[...] há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita em situação-problemas específicas de cada campo disciplinar que, por sua vez, atendem os problemas específicos da vida humana. Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? (2009, p. 373).

Nesse ínterim, as competências entendidas como princípios de organização curricular estão vinculadas a uma perspectiva instrumental voltada para a avaliação de desempenho, que, segundo Lopes, “limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse 'saber-fazer', notadamente os saberes cotidianos” (2006, p. 44).

Por conseguinte, os discursos da interdisciplinaridade e da contextualização são apresentados como princípios norteadores do currículo, em consonância com os dispositivos legais e prescrições federais, bem como pressupostos de uma formação que responde aos desafios do mundo contemporâneo:

[...] a contextualização tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para a educação básica como um todo (SEE/SP, 2011, p. 22);

[...] o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século. Dessa forma, ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente (SEE/SP, 2011, p. 27-28).

No entanto, Lopes afirma que o conceito de contextualização expresso nos documentos norteadores do currículo:

[...] não potencializa a articulação com saberes cotidianos, para além daqueles que tradicionalmente já fazem parte do repertório cultural das escolas, na medida em que hibridiza concepções sintonizadas com as dinâmicas dos saberes populares e cotidianos com as concepções que vêem o contexto como espaço de expressão da competência. Nestas, contextualizar limita-se à possibilidade de se inserir um desempenho, previamente estabelecido pelas competências, em um contexto determinado (2006, p. 44).

Assim, os discursos do currículo por competências, associados aos discursos da interdisciplinaridade, da contextualização e da formação para a cidadania, apresentam ambiguidades e até mesmo contradições, resultantes da apropriação e recontextualização de discursos de diversos campos, como o da política internacional, o acadêmico, o das prescrições federais, dentre outros. Esses discursos híbridos, ambíguos, formam um discurso regulativo, que se constituiu em um discurso pedagógico oficial para o ensino médio, utilizando um conceito de Bernstein (1996).

Nesse discurso pedagógico oficial, podemos identificar enunciados e formações discursivas que legitimam o conhecimento histórico escolar e produzem regimes de verdade no currículo de História, tendo em vista que a narrativa histórica pode funcionar como produtora de uma historicidade legitimadora dos jogos de verdade e os espaços de poder, como propõe Foucault (1999).

4.4 Os regimes de verdade e o currículo de História

Para Foucault (1999), cada sociedade tem seu regime de verdade ou um conjunto de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, tendo em vista que a verdade está intimamente ligada aos sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e aos efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

Esses regimes de verdade regulamentam a produção e a disseminação dos discursos, sendo que os mecanismos e as instâncias como o Ministério da Educação (MEC) ou a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) atuam no sentido de distinguir os enunciados considerados como verdadeiros dos falsos, bem como de definir a maneira como se sancionam uns e outros e as técnicas e procedimentos que serão valorizados para a obtenção da verdade.

A relação entre educação e a preparação para o mundo trabalho, por exemplo, é naturalizada nos PCNEM e no currículo do estado de São Paulo, e os enunciados e formações discursivas que lhe fixam sentido e significado são legitimados pelas determinações legais e normativas, bem como pela articulação com a vida social, marcada por um fazer produtivo cada vez mais complexo e pela necessidade crescente de qualificação profissional:

[...] o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 24)

[...] a compreensão do impacto dessas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a vida social é urgente no contexto em que vivemos, de problemas de dimensões sempre crescentes, requerendo de todos reflexões e soluções inovadoras [...]. A interação resultante da combinação de informação e comunicação age no sentido de dotar os processos de trabalho de caráter mais coletivo e menos especializado. Daí a necessidade de serem desenvolvidas competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns (PCNEM, 2000, p. 16).

Essa naturalização da preparação para o mundo do trabalho como objetivo da educação pode ser percebida por alguns enunciados do currículo de São Paulo, que os apresenta em um item específico – “O contexto do trabalho no Ensino Médio”, no qual se justifica a prioridade do trabalho, identificando seus sentidos no currículo e delimitando seu papel na constituição de um currículo menos propedêutico:

[...] a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas [...] supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular (SEE/SP, 2011, p. 25).

O discurso constituído por esses enunciados e formações discursivas imprimiram uma verdade a essa relação entre educação e preparação para o mundo trabalho. Nesse contexto, Carvalho afirma que:

[...] sem sombra de dúvidas a educação escolar tornou-se meio para a realização do direito ao trabalho. Sintomaticamente os conhecimentos selecionados para a composição do currículo escolar são, outrora, justificados como os conhecimentos necessários à qualificação para o trabalho (2014, p. 88).

Esse regime de verdade está articulado à noção de formação para a cidadania, que tanto nos PCNEM como no currículo do Estado de São Paulo se apresenta como princípio básico da formação dos sujeitos e objetivo geral da área de Ciências Humanas, em especial da disciplina História:

[...] o senso de responsabilidade perante o social que daí se origina exige conhecimentos de História, Sociologia e Política que dêem conta da inter-relação entre o público e o privado, para que se evite tanto o esmagamento do segundo pelo primeiro, quanto a projeção individualista, no sentido inverso. A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (PCNEM, 2000, p. 12);

[...] retomando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fica claro que o primeiro objetivo geral do Ensino Fundamental é levar os alunos à compreensão da “cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, adotando, “no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (SEE/SP, 2011, p. 31-32).

Sobre essa articulação entre formação para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho, Carvalho afirma que “já virou lugar comum vincular o conhecimento escolar com a formação cidadã dos indivíduos. Tanto à direita como à esquerda, a ideia de cidadania tem se colocado presente em documentos e formulações teóricas, como um horizonte da educação” (2014, p. 83).

Essa visão de verdade do discurso sobre a formação para a cidadania está associada a enunciados constituídos por termos como "conscientização", "autonomia", "valores humanos", "direitos e deveres", dentre outros, que concebem a cidadania como essência, inerente ao ser humano e ao ato de educar. Nos trechos a seguir, podemos perceber a articulação desses enunciados:

[...] hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (SEE/SP, 2011, p. 11).

[...] construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas (SEE/SP, 2011, p. 12).

Considerando a afirmação de Foucault de que a verdade é produzida “[...] graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (1999, p. 12), percebemos que os efeitos de poder dessa visão de verdade sobre a formação para a cidadania podem ser traduzidos nas asserções sobre o papel da escola e a função do professor em desenvolver valores democráticos, bem como sobre o caráter objetivo das normas sociais e da conquista da convivência justa e harmônica, por intermédio da consciência crítica, como demonstra esse trecho do currículo de história de São Paulo:

[...] a partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, adotando, “no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (SEE/SP, 2011, p. 32).

Para Carvalho, essa ideia de cidadania “irá se desenvolver como um passaporte para credenciar os indivíduos a participarem do jogo político do Estado” (2014, p. 85).

A cidadania como enunciado e elemento discursivo, entretanto, não é um dado, uma entidade abstrata, que encerra direitos e deveres absolutos, e não existe como essência para a qual se possa educar um indivíduo. Contudo, esse regime de verdade é chancelado pelas comunidades epistêmicas ou pela rede de profissionais com especialistas reconhecidos no campo da educação, que têm autoridade legitimada em termos de conhecimento relevante para disseminar discursos hegemônicos (BALL, 2001), e, também, pelas comunidades disciplinares, que inter-relacionam questões do campo científico de referência da disciplina escolar e do campo pedagógico (GOODSON, 1997).

As comunidades disciplinares, por exemplo, podem se tornar vozes ativas na disseminação dos discursos hegemônicos, como no caso da equipe responsável pela elaboração do currículo de São Paulo, que introduziu nos documentos norteadores os sentidos particulares da disciplina História, os quais foram hibridizados aos sentidos globais difundidos por comunidades epistêmicas, como a UNESCO, que produziram instrumentos de homogeneização dos discursos, fazendo “[...] circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam

modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções” (LOPES, 2006. p. 41).

Segundo Lopes,

nas atuais reformas curriculares é possível identificar a prevalência de concepções de currículo que assumem esse enfoque acentuadamente prescritivo. A própria perspectiva de produzir uma reforma educacional, tendo os parâmetros definidos nacionalmente como proposta orientadora das ações, é tributária dessa tradição. É interessante como muitas das orientações apresentadas ao conjunto das escolas encontram sintonia com princípios da teoria crítica, tais como valorização dos saberes dos alunos, preocupação com temáticas sociais relevantes, preocupação em combater a exclusão por intermédio da defesa de uma pluralidade cultural. No entanto, esses princípios são incorporados em uma matriz que pressupõe caber a um poder centralizado – governos, ministério, secretarias e especialistas – a definição do que é entendido como a proposta “mais adequada” (2006, p. 15).

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), como dispositivos sociais que se constituem em micromecanismos de poder, mantidos pelo saber que os justifica, atribuem o valor de verdade aos discursos por meio do *status* científico do saber institucionalizado. O emprego do discurso científico, assegurado pelas várias referências e citações de pesquisas de especialistas na área de ensino e aprendizagem, busca sancionar os enunciados e formações discursivas e legitimar os discursos.

No currículo do estado de São Paulo, as citações de Eric Hobsbawn (2005), Jacques Le Goff (2003) e Peter Burke (1992) e as referências aos trabalhos de pesquisadoras reconhecidas no campo do ensino de História, como Circe Bittencourt (2005) e Selva Fonseca (1993, 2003), garantem legitimidade aos discursos hegemônicos desse currículo e aos regimes de verdade que eles engendram.

Além dos regimes de verdade sobre a formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, o currículo de História é constituído por outras visões de verdade, como a construção de identidades, o reconhecimento da diversidade e o papel dos conteúdos no ensino.

O currículo de História do estado de São Paulo indica em sua apresentação que a área de Ciências Humanas deve contribuir para a formação dos alunos, na perspectiva de:

[...] construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade [...] [. Essas] são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (SEE/SP, 2011, p. 12).

Esse objetivo é legitimado pela legislação vigente, dado que as DCNEM estabelecem a Ética da Identidade como um princípio norteador da construção dos currículos e, também, pela própria trajetória da disciplina escolar História, que, desde sua constituição, esteve associada à construção/afirmação de uma identidade nacional. De acordo com Bittencourt,

o ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar a proposta de História voltava-se para uma formação moral e cívica que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (2004, p. 61).

O ensino de História, nessa perspectiva, deveria assegurar a construção de uma memória coletiva, que garantisse a afirmação de uma identidade nacional e o pleno funcionamento do Estado, pois o sentimento de identidade é mobilizado a partir das memórias partilhadas. Ao longo do tempo, essa noção de identidade nacional única e homogênea foi sendo substituída por uma identidade mais plural, proveniente das conquistas dos movimentos sociais e das determinações da própria LDB n. 9394/96, que estabelece, em seu artigo 26, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Essas conquistas foram reforçadas pelas leis n. 10.639/03 e n. 11.654/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em nossas escolas.

O reconhecimento dessa identidade plural, entretanto, não foi acompanhado de uma discussão mais ampla sobre o conceito de identidade, que continuou sendo visto como estático, imutável e, até mesmo, inato. É preciso considerar que a identidade é histórica, formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, constituindo-se por diferentes relações de poder e definindo-se por suas relações com os outros (HALL, 2005). Além disso,

[...] quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelo sistema de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente (HALL, 2005, p. 75).

Desse modo, vemos que a visão de verdade sobre o ensino de História e a formação de identidades tem efeitos de poder que envolvem a noção de diversidade e sua incorporação nos currículos a partir de uma abordagem assimilacionista, que:

[...] parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAUI, 2011, p. 246).

Podemos perceber esse discurso assimilacionista do currículo de História de São Paulo mediante os enunciados que evidenciam a inclusão dos diversos grupos étnicos nas temáticas a serem desenvolvidas, mas que não problematizam a questão da diferença:

[...] a narrativa histórica deve envolver – por fascínio ou compromisso intelectual – os variados públicos a que se destina. No caso do ensino, importa considerar os dois aspectos: cativar os alunos e manter vivos os compromissos de ordem cultural, social e política que devem caracterizar a produção de conhecimentos na área da História [...] é importante denunciar a violência da conquista da América, da escravização de negros e índios, das fogueiras da Inquisição, das guerras e bombardeios, dos campos de extermínio nazistas. Mesmo que o estudo desses temas não devolva a vida e a dignidade usurpadas de milhões de pessoas ao longo dos séculos, é possível extrair aprendizados do trabalho com esses conteúdos, já que eles podem iluminar questões presentes na sociedade contemporânea (SEE/SP, 2011, p. 12).

Assim, o regime de verdade que envolve as questões de identidade e diferença nos currículos de História instaura uma perspectiva multicultural assimilacionista, alicerçada na noção de cultura hegemônica, o que tem efeitos de poder, como o silenciamento, a marginalização e/ou as generalizações sobre a compreensão dos acontecimentos e sobre a construção de conceitos e noções sobre a história do Brasil, além da percepção sobre os diferentes grupos étnicos, que interagem em nossa sociedade.

A visão de verdade que sustenta o papel dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem de História no currículo de São Paulo também tem efeitos de poder que envolvem seleções, ênfases e silenciamentos e que implicam a construção de conhecimentos fragmentados sobre a história do Brasil.

Os conteúdos são entendidos no currículo como meios para desenvolver competências e habilidades, e a opção por manter a ordem cronológica e o foco nos acontecimentos “habituais” considerados mais relevantes da História foi justificada da seguinte forma:

[...] no que diz respeito diretamente ao currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um

deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo), da integração – cada vez mais buscada – com outras disciplinas, do uso de fontes diversas, do reordenamento dos temas em séries ou segmentos específicos etc. (SEE/SP, 2011, p. 33).

A escolha dos conteúdos ditos “habituais” é considerada legítima, devido ao seu “elevado grau de unanimidade” ou de reconhecimento pela comunidade disciplinar, o que implica tomar como “verdade” um processo de seleção que desconsidera aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, como os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e perspectivas, bem como os fundamentos do trabalho docente ao planejar as situações de aprendizagem.

A noção de conteúdo que sustenta essa afirmação está pautada na apropriação do construtivismo como base epistemológica do currículo de São Paulo e na primazia das competências sobre o conhecimento, embora os enunciados indiquem a valorização dos conteúdos:

[...] é preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha pode mudar, como a vida de cada um apresentará novas ênfases e necessidades, que precisarão ser continuamente supridas. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações (SEE/SP, 2011, p. 20).

De acordo com Carvalho, a adoção do construtivismo como base epistemológica do currículo colocou o conhecimento prático como eixo do processo de ensino e aprendizagem “deslocando, dessa forma, as atividades escolares voltadas para o ensino-aprendizagem de conhecimentos elaborados – que não necessariamente servem a uma atividade prática – para um tipo de educação que enfoque a aprendizagem” (2014, p. 54).

Essa concepção de conhecimento, segundo o autor, cumpre uma função adaptativa entre o indivíduo e o meio e preconiza um tipo de educação:

[...] que se conforma às situações dadas exigindo dos indivíduos respostas imediatas. Esse tipo de educação tende a produzir falsas generalizações a respeito da realidade, já que basta a comprovação empírica e factual do real para evidenciar sua autenticidade. Em outras palavras, torna-se verdadeiro aquilo que singular e particularmente dá resultados (CARVALHO, 2014, p. 138).

Esse efeito de poder do regime de verdade sobre o papel dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem de História, presente no currículo de São Paulo, precisa ser

problematizado a partir da investigação das condições de existência de seus discursos, buscando continuidades e rupturas e analisando o jogo de relações de poder em que está imerso.

E, principalmente, é preciso investigar o lugar atribuído à história do Brasil no currículo de São Paulo, pois o ensino de História apresenta-se como um campo de disputas no qual os sujeitos são interpelados a se posicionar e a se identificar com as demandas de seu tempo, tendo em vista as relações estabelecidas com o passado compartilhado e legitimado pelos currículos da disciplina.

5. A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO OFICIAL DE SÃO PAULO

“[...] a questão do poder, um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.”

Michel Foucault (1986)

A afirmação de Foucault (1986) instiga-nos a investigar as condições de existência de um determinado discurso ou de um conjunto de enunciados, buscando continuidades e rupturas, acolhendo cada momento do discurso e analisando-o no jogo de relações de poder em que está imerso.

Nesse sentido, é preciso questionar a existência de determinados discursos para compreender como eles se constituem e como são constituídos por aqueles que dizem ou tentam dizer algo em certo campo discursivo. No caso da constituição do currículo de História de São Paulo, precisamos identificar o que se diz, ou seja, quais enunciados existem em seu contexto de produção, como se diz e quem são seus enunciadores, considerando que sua condição de existência está relacionada às "lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento" (POPKEWITZ, 2001, p. 34).

Além disso, é indispensável considerar que os enunciados existem em relação a outros e que é preciso investigar as correlações entre eles ou as articulações discursivas que configuram sua possibilidade de existência, que, segundo Foucault, é dada pelas regras/normas estabelecidas nas relações sociais, que interditam ou autorizam o que pode ser ou não dito, uma vez que “ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (1999, p. 37).

Investigar o lugar atribuído à história do Brasil no currículo oficial de São Paulo implica, então, identificar as continuidades/rupturas dos discursos que o legitimam, analisar a existência dos enunciados e percebê-los como resultado de disputas por sentidos e significados, que podem ser negociados e/ou submetidos a diferentes práticas de regulação social.

Para Popkewitz (2001), existe uma mistura de práticas reguladoras dos currículos que ocorrem em três níveis, sendo o primeiro no conteúdo do próprio currículo, o segundo na ênfase de determinados recursos textuais e o terceiro na ligação do conhecimento com as subjetividades produzidas por intermédio de testes e de sua preparação.

O autor enfatiza que a função regulatória do currículo é exercida, inicialmente, pela seleção dos conhecimentos que serão ensinados, o que implica não apenas a inclusão/exclusão dos conteúdos, mas também a sua disposição na “forma como os eventos sociais e pessoais são

organizados para a reflexão e a prática” (POPKEWITZ, 2001, p. 192), que influencia os modos de conhecer, compreender e interpretar o mundo. A organização dos conteúdos escolares, nessa perspectiva, é um elemento que participa, em associação com outros discursos, da estrutura que situa os indivíduos em uma ordem social e produz formas de pensar e agir.

Assim, nessa seção, propomo-nos a analisar os discursos dos Cadernos do Gestor, Professor e do Aluno e, em especial, os relacionados aos conteúdos de história do Brasil e às suas habilidades correlacionadas, propostos para o ensino médio, tendo em vista que, na base curricular paulista, os conteúdos de História foram previamente selecionados e organizados de tal forma que fornecem os parâmetros sobre como os alunos devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender os acontecimentos históricos.

5.1 Conteúdos e habilidades para o ensino médio

O conceito de "competências" destaca-se como eixo norteador ou referência estruturante do currículo do estado de São Paulo, e a prioridade que lhe é atribuída é explicitada na apresentação do documento:

[...] o conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística (SEE/SP, 2011, p. 13).

Esse conjunto de enunciados aponta um deslocamento da compreensão do conhecimento, do papel do professor e do próprio processo de ensino e aprendizagem, da noção “do que ensinar ao aluno” para “o que o aluno deve aprender”. Esse deslocamento é justificado pelos discursos do “aprender a aprender” e pela função social que escola deve cumprir no mundo contemporâneo, como propõe o seguinte enunciado: “graças a elas [as competências] podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje” (SEE/SP, 2011, p. 14).

Desse modo, na dimensão discursiva do currículo, as competências são apontadas como referências de aprendizagem, e o papel do professor é delineado a partir da mediação e da mobilização para o desenvolvimento dessas competências:

[...] o professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo (SEE/SP, 2011, p. 13).

Nessa dimensão discursiva, infere-se, também, que, por intermédio dessa mediação, o aluno será capaz de desenvolver autonomia, articulando as competências para a sua própria aprendizagem (“aprender a aprender”).

Essas noções carregam uma concepção de currículo como uma listagem de expectativas de aprendizagem ou “resultados desejados” que, segundo Ciampi “[...] herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos” (CIAMPI, 2010, p. 8).

Assim, o currículo do estado de São Paulo apresenta para cada disciplina os conteúdos e as habilidades como expressões de competências estimadas para determinada etapa (ano ou série) da escolarização, tendo como eixo o desenvolvimento “de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho”, de modo que “a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos” (SEE/SP, 2011, p. 29).

A organização dos conteúdos é apontada em tópicos disciplinares, traduzidos como conteúdos “básicos” e “habituais”, e objetivos, apresentados em termos de habilidades a serem desenvolvidas em associação com cada tema. O termo “habilidades” não é problematizado no currículo, e sua relação com o termo “competências” também não é evidenciada.

Com relação à forma como o currículo é organizado, associando conteúdos básicos e habilidades, subentende-se que estas são menos amplas que as competências e que várias habilidades podem constituir uma competência.

No documento básico do ENEM, esses conceitos são explicitados da seguinte forma:

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).

No currículo de São Paulo, esses conceitos são tratados, em alguns momentos, como sinônimos e, em outros, como complementares. Nas orientações do Caderno do Professor, por exemplo, ao indicar as competências e habilidades envolvidas em cada situação de

aprendizagem, os termos parecem ser utilizados como sinônimos, como mostra o quadro síntese desta situação de aprendizagem:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7
ABOLIÇÃO E IMIGRAÇÃO

O Brasil foi organizado, durante quase todo o século XIX, como uma monarquia absolutista e a Constituição nacional que vigorou por mais tempo na história do Brasil independente foi aquela outorgada em março de 1824, no reinado de D. Pedro I. Trata-se de um longo período e com diversos desdobramentos interessantes. Porém, para esta Situação de Aprendizagem trataremos da abolição da escravidão e da imigração europeia.

Esta Situação de Aprendizagem deve ser abordada após certo andamento nos estudos sobre o Brasil Monárquico, pois, para seu melhor aproveitamento, é interessante que os alunos dominem os seguintes temas:

- ▶ Primeiro Reinado (1822-1831): consolidação do Estado Nacional, Constituição de 1824, crise política e declínio de D. Pedro I;
- ▶ Período Regencial: as manifestações federalistas e republicanas e o golpe da maioria;
- ▶ Segundo Reinado: a política e a economia do período, as relações exteriores, a imigração europeia, a Guerra do Paraguai e as campanhas abolicionista e republicana.

Conteúdos e temas: Segundo Reinado no Brasil; abolição e imigração.

Competências e habilidades: elaborar e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos processos histórico-geográficos; comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico; a partir de textos, analisar os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais; reconhecer que as transformações da história não decorrem, apenas, da ação das chamadas grandes personagens.

Sugestão de estratégias: análise de documentos e dados estatísticos.

Sugestão de recursos: textos, imagens, sites.

Sugestão de avaliação: produção de texto e análise de dados.

Figura 6 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 52.

No caso do currículo de História do estado de São Paulo, além dessa relação um pouco obscura entre os termos "competências" e "habilidades", as habilidades também podem ser associadas aos objetivos específicos da disciplina.

Na tabela de conteúdos e habilidades propostos para o 2º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, as habilidades “identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização” e “analisar as práticas e o pensamento democrático grego” poderiam ser traduzidas como objetivos específicos do bimestre, diretamente associados aos conteúdos “A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense” e “Os excluídos do regime democrático”.

| 1ª série do Ensino Médio | | 1ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|--|--------------------------|---|
| Conteúdos | | Conteúdos | |
| 1º bimestre | Pré-história <ul style="list-style-type: none"> • A Pré-história sul-americana, brasileira e regional • O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades • Egito e Mesopotâmia • Hebreus, fenícios e persas | 2º bimestre | Civilização grega <ul style="list-style-type: none"> • A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense • Os excluídos do regime democrático Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente |
| | Habilidades | | Habilidades |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar processos histórico-sociais aplicando conhecimentos de várias áreas do saber • Identificar características e conceitos relacionados às várias temporalidades históricas • Reconhecer a diversidade dos processos históricos e das experiências humanas • Reconhecer a importância de submeter à crítica o conceito de Pré-história, com base na crítica ao viés eurocêntrico e à delimitação pela ausência da escrita • Reconhecer a importância da escrita para o desenvolvimento histórico da humanidade, identificando seus diferentes suportes • Identificar as diferentes linguagens das fontes históricas, para a compreensão de fenômenos histórico-sociais • Reconhecer o papel dos diferentes meios de comunicação na construção do conhecimento histórico • Estabelecer relações espaciais e temporais, relativas ao surgimento da humanidade e ao povoamento de diferentes espaços geográficos • Analisar os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades ao longo da história • Comparar diferentes explicações para fatos e processos histórico-sociais • Relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades • Identificar as principais características do processo histórico de constituição da Cidade, analisando sua importância e significados ao longo do tempo • Identificar as diversidades geocronológicas das produções culturais | | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos de formação histórica das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-os às práticas dos diferentes grupos e agentes sociais • Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização • Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e culturais • Identificar, a partir de mapas, fenômenos e fatos histórico-sociais, considerando suas dimensões temporais e espaciais • Confrontar formas de interações culturais, sociais e econômicas em diferentes contextos históricos • Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e as civilizações ao longo da história • Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades • Analisar as práticas e o pensamento democrático grego • Identificar a historicidade das interpretações históricas |

Figura 7 – Currículo Ciências Humanas – 1ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres.

Dessa forma, para a 1ª série do ensino médio, são elencados 13 conteúdos/temas e 51 habilidades a serem desenvolvidas nos quatro bimestres, sendo 13 no 1º bimestre, nove no 2º bimestre, 17 no 3º bimestre e 12 no 4º bimestre. Algumas habilidades aparecem em mais de um bimestre como “reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades” e “identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais”, uma vez que não estão diretamente relacionadas aos conteúdos propostos e se referem a habilidades que envolvem a disciplina como um todo; outras estão correlacionadas aos conteúdos/temas selecionados como “identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI”.

A proposição dos conteúdos/temas e habilidades para essa série segue a ordem cronológica da História Geral a partir do “modelo quadripartite francês”, que se inicia pelo estudo da Pré-história, passando pela Antiguidade Oriental e Clássica, Idade Média e início da Idade Moderna.

Algumas habilidades elencadas evidenciam a opção da equipe responsável pela produção do currículo de História de abordá-la de forma tradicional, linear e eurocêntrica, como “classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais”.

Essa opção é reforçada, também, pela sequência das habilidades específicas relacionadas aos conteúdos/temas como: “analisar as práticas e o pensamento democrático

grego”, “identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia”, “identificar as características do Império Bizantino e do mundo árabe na Idade Média”, “identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI”, “identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina)”.

A linearidade dessas habilidades denota que o currículo trabalha com uma noção de temporalidade restrita, que não incorpora efetivamente noções de simultaneidade e contiguidade, embora também proponha o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao estudo da história das sociedades africanas e pré-colombianas, como “identificar, a partir de documentos de variada espécie, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas)” e “analisar as formas de circulação da cultura em diferentes momentos da história”.

Considerando a afirmação de Siman (2005) de que o pensar historicamente está intimamente relacionado com a complexidade da temporalidade histórica, vemos que esse aspecto do currículo de São Paulo pode interferir na compreensão dos acontecimentos e no desenvolvimento das capacidades, pois:

[...] pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (2005, p. 119).

| 1ª série do Ensino Médio | | 1ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|---|--------------------------|--|
| Conteúdos | | Conteúdos | |
| 3º bimestre | <p>A civilização romana e as migrações bárbaras Império Bizantino e o mundo árabe Os Francos e o Império de Carlos Magno Sociedade Feudal</p> <ul style="list-style-type: none"> Características sociais, econômicas, políticas e culturais | 4º bimestre | <p>Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais Expansão europeia nos séculos XV e XVI</p> <ul style="list-style-type: none"> Características econômicas, políticas, culturais e religiosas <p>Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV A vida na América antes da conquista europeia</p> <ul style="list-style-type: none"> As sociedades maia, inca e asteca |
| | Habilidades | | Habilidades |
| 3º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais, relacionando-os às transformações do contexto histórico Reconhecer fenômenos e fatos histórico-sociais a partir da análise comparada de mapas, considerando suas dimensões temporais e espaciais Identificar as principais características do processo histórico de constituição, transformação e uso dos espaços urbanos Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais Desenvolver a compreensão dos elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais | 4º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar processos de transformação histórica, a partir da construção e aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento Analisar as formas de circulação da cultura em diferentes momentos da história Analisar processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos das relações de poder Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI Identificar, a partir de documentos de variada espécie, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas) Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico |
| 3º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia Identificar as características do Império Bizantino e do mundo árabe na Idade Média Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais nos ambientes cotidianos | | |

Figura 8 – Currículo Ciências Humanas – 1ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º e 4º bimestres

Assim, a partir das habilidades propostas para a 1ª série do ensino médio, percebemos que o currículo de História não abarca a complexidade da temporalidade histórica nem a diversidade cultural, apesar de propor em cada bimestre habilidades como “reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural” e “reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história”.

Para essa série, o currículo do estado de São Paulo não apresenta nenhuma habilidade específica relacionada aos conteúdos/temas da história do Brasil, o que indica uma posição secundária, quase subserviente à história geral, europeia, embora os Cadernos do Professor e do Aluno apresentem propostas de atividades sobre o estudo da pré-história brasileira, da situação dos indígenas antes da chegada dos colonizadores portugueses na atualidade e da construção da cidadania no Brasil.

Já para a 2ª série do ensino médio, são propostos 14 conteúdos/temas e 56 habilidades a serem desenvolvidos nos quatro bimestres, sendo 13 no 1º bimestre, 14 no 2º bimestre, 22 no 3º bimestre e oito no 4º bimestre. As habilidades específicas relacionadas a conteúdos/temas da história do Brasil aparecem elencadas no 1º, 2º e 4º bimestres, sendo que somente no último têm maior ênfase, como podemos visualizar nas Figuras 9 e 10:

| 2ª série do Ensino Médio | | 2ª série do Ensino Médio | |
|--|--|--|---|
| Conteúdos | | Conteúdos | |
| 1º bimestre | Renascimento Reforma e Contrarreforma Formação dos Estados Absolutistas Europeus Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América | 2º bimestre | Sistemas coloniais europeus • A América Colonial Revolução Inglesa Iluminismo Independência dos Estados Unidos da América |
| | Habilidades | | Habilidades |
| <ul style="list-style-type: none"> • Associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos de sua constituição • Valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-os em suas manifestações e representações em diferentes sociedades • Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados • Correlacionar textos analíticos e interpretativos sobre diferentes processos histórico-sociais • Identificar as principais características dos modelos de representação cartográfica e artística do mundo • Identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina) • Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades • Analisar os significados históricos das relações de poder entre as nações, confrontando formas de interação cultural, social e econômica, em contextos históricos específicos • Identificar as principais características do encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, da África e da América • Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais • Reconhecer que a liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental • Identificar nas manifestações atuais de religião e religiosidade os processos históricos de sua constituição • Relacionar as manifestações do pensamento e da criação artístico-literária aos seus contextos históricos específicos | | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seus contextos histórico e geográfico • Comparar diferentes processos de produção e analisar suas implicações histórico-sociais • Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos • Associar as manifestações do ideário político contemporâneo às influências históricas • Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, de forma a favorecer a atuação consciente e o comportamento ético do indivíduo na sociedade • Identificar os significados das relações de poder na sociedade • Estabelecer relações entre as instituições políticas e a organização econômica das sociedades • Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças • Estabelecer relações entre as manifestações do pensamento e da criação artístico-literária aos seus contextos históricos específicos • Reconhecer a importância das manifestações do pensamento para identificar os modos de vida das sociedades ao longo da história • Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição • Reconhecer a importância de utilizar criticamente as fontes e informações históricas, independentemente de sua natureza • Analisar os processos de formação das instituições políticas, econômicas e sociais como resultado da atuação dos diferentes grupos e atores sociais ao longo da história • Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço | |

Figura 9 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres.

As habilidades propostas no 1º e 2º bimestres como “identificar as principais características do encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, da África e da América” e “estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças” indicam a tentativa de integrar a história do Brasil à história da América e história geral, embora as orientações do Caderno do Professor e as atividades propostas no Caderno do Aluno enfatizem a história geral.

Para o 3º bimestre dessa série, são propostas habilidades relacionadas mais à história geral e da América e aos conteúdos/temas "Revolução Francesa", "Independência da América Latina" e "Revolução Industrial". Entretanto, na Situação de Aprendizagem 2 denominada “Centralização e fragmentação: processos de independência e formação territorial na América Latina”, há indicações para o desenvolvimento dos conteúdos "o período joanino" e o "processo de independência do Brasil".

| 2ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|--|
| Conteúdos | |
| | Revolução Francesa e Império Napoleônico Processos de independência e formação territorial na América Latina A Revolução Industrial inglesa A luta por direitos sociais no século XIX <ul style="list-style-type: none"> Socialismo, comunismo e anarquismo |
| Habilidades | |
| 3º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo) Relacionar os princípios iluministas à ocorrência da Revolução Francesa Identificar os principais valores propugnados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelecendo relações entre sua formulação e o contexto histórico em que foi produzida Identificar as principais influências da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nas formas características das sociedades contemporâneas Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos Ordenar os eventos históricos que caracterizam o processo da Revolução Francesa, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e sociais Problematicar conceitos como direito, igualdade e liberdade no contexto da Revolução Francesa Analisar as mudanças ocorridas na França em função do processo revolucionário, com destaque para as mudanças ocorridas na lógica social Identificar, no Código Civil Napoleônico, de 1804, as principais ideias burguesas e liberais que inspiraram a Revolução Francesa (por exemplo, a igualdade jurídica entre as pessoas e a proteção do direito à propriedade privada) Reconhecer o conceito de imperialismo com base na caracterização da expansão napoleônica |
| 3º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e o processo de expansão napoleônica, analisando as consequências políticas para os povos da Europa Identificar os principais conceitos e influências do ideário dos movimentos revolucionários europeus dos séculos XVII e XVIII para a identificação das posições político-partidárias da atualidade Localizar historicamente as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes contextos históricos Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização Reconhecer as principais características dos processos de independência das colônias europeias na América Reconhecer a importância da divisão do trabalho para o processo de Revolução Industrial Identificar o significado e as consequências da divisão do trabalho para o trabalhador industrial Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado de lutas coletivas Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e trabalho ao longo da história Identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade Identificar, a partir de análise cartográfica comparada, o processo de formação territorial das sociedades contemporâneas Analisar historicamente as principais características e dinâmicas dos fluxos populacionais |

Figura 10 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º bimestre.

Para o 4º bimestre, são elencadas as seguintes habilidades: “analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira”, “identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos” e “relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus”, que indicam o intuito de propiciar aos alunos a compreensão dos conteúdos relacionados à escravidão e resistência, a imigração europeia e o processo de substituição da mão de obra escrava. Tais habilidades associadas a habilidades mais gerais como “identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização” indicam a tentativa de desenvolver a compreensão da dinâmica política do Segundo Reinado no Brasil (1840-1889), o que é reforçado pelas orientações do Caderno do Professor e, também, pela proposta de recuperação da aprendizagem:

HISTÓRIA – 2ª SÉRIE – VOLUME 2

A prática intencional pelo fim do sistema escravocrata, por meio da proibição do tráfico negreiro, levou à oscilação da oferta de mão de obra escrava no Brasil, no momento em que o café despontava como produto hegemônico em termos produtivos. Esse quadro levou ao encarceramento da mão de obra escrava e às relações paternalistas, próprias do período. A partir de 1870, os cafeicultores, interessados no crescimento produtivo, começaram a patrocinar a migração europeia, com o objetivo de substituir o trabalho escravo, em crise, pelo assalariamento do imigrante.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

Solicite que os alunos organizem um esquema, semelhante ao indicado a seguir, que relaciona os principais grupos políticos do Brasil Monárquico. Peça ainda que atribuam um símbolo a cada um desses grupos, segundo o período indicado:

Carinha risada – para grupos sem destaque e favorecidos politicamente;

Carinha triste – para grupos desfavorecidos politicamente.

Se for necessário, realize a atividade com os alunos. Chame a atenção para o seguinte aspecto: no Segundo Reinado, principalmente durante a Conciliação (1853-1857), D. Pedro II soube manejar os descontentamentos dos partidos, por isso, estes devem ser sinalizados com o símbolo *carinha séria*.

Vocês devem chegar aos resultados indicados no exemplo:

Quanto 2.

61

Figura 11 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 61.

Apesar de as habilidades propostas e as orientações do Caderno do Professor para o bimestre indicarem o trabalho com os conteúdos referentes ao período monárquico no Brasil como um todo, os Cadernos do Aluno propõem atividades relacionadas apenas ao Segundo Reinado, o que é enunciado no Caderno do Professor da seguinte forma:

O Brasil foi organizado, durante quase todo o século XIX, como uma monarquia absolutista e a Constituição nacional que vigorou por mais tempo na história do Brasil independente foi aquela outorgada em março de 1824, no reinado de D. Pedro I. Trata-se de um longo período e com diversos desdobramentos interessantes. Porém, para esta Situação de Aprendizagem trataremos da abolição da escravidão e da imigração europeia (Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 53).

Essa ênfase da situação de aprendizagem ao período final do governo monárquico pode direcionar o estudo sobre o período para alguns de seus aspectos como a imigração e a abolição e limitar a compreensão da complexa dinâmica política, social, econômica e cultural, que caracterizou a história do Brasil Império.

| 2ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|--|
| Conteúdos | |
| 4º bimestre | Estados Unidos da América no século XIX <ul style="list-style-type: none"> • Expansão para o oeste e guerra civil |
| | Segundo Reinado no Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Abolição da escravidão e imigração europeia para o Brasil O imaginário republicano |
| Habilidades | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico • Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos Estados Unidos da América • Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história • Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado de lutas coletivas • Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos • Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus • Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais • Analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira |

Figura 12 – Currículo Ciências Humanas – 2ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 4º bimestre.

Para a 3ª série do ensino médio, são elencados 14 conteúdos/temas e 51 habilidades a serem desenvolvidos nos quatro bimestres, sendo 14 no 1º bimestre, oito no 2º bimestre, nove no 3º bimestre e 20 no 4º bimestre. As habilidades propostas para essa série expressam um destaque maior aos conteúdos de história do Brasil, e a sequência em que aparecem nas Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno mostram a tentativa de articulá-las aos conteúdos/temas:

Quadro 1 – Situações de aprendizagem e habilidades propostas para a 3ª série do ensino médio.

| SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | HABILIDADES PROPOSTAS |
|---|---|
| Situação de Aprendizagem 3 – Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história. • Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República. • Reconhecer as principais características dos governos populistas no Brasil. |
| Situação de Aprendizagem 4 – Tortura e direitos humanos na América Latina | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição. |
| Situação de Aprendizagem 5 – A MPB e o Dops | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais características e a intensidade dos movimentos sociais do Brasil no século XX. • Identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade. |

| | |
|--|--|
| <p>Situação de Aprendizagem 6 – Redemocratização: “Diretas Já!”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional. • Estabelecer relações entre os processos históricos de formação das instituições nacionais e a organização política e econômica das sociedades contemporâneas. |
|--|--|

Fonte: Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP e Caderno do Professor – História – 3ª série do Ensino Médio.

Os conteúdos/temas propostos nessas Situações de Aprendizagem (Movimento Operário, Tortura e Direitos Humanos, MPB e Dops e Redemocratização: ‘Diretas Já’) evidenciam a opção pelo desenvolvimento dos conteúdos de forma linear, e as habilidades associadas denotam a tentativa de desenvolver a compreensão sobre o papel do movimento operário no período anterior ao Golpe Militar, a sua caracterização, bem como a reflexão sobre a questão da repressão e dos movimentos contrários à ditadura e o processo de abertura política no país.

| 3ª série do Ensino Médio | | 3ª série do Ensino Médio | |
|---|---|--------------------------|--|
| Conteúdos | | Conteúdos | |
| <p>1º bimestre</p> <p>Imperialismos, Gobineau e o racismo Primeira Guerra Mundial Revolução Russa Nazismo e racismo</p> <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta (sistemas modernos de colonização, imperialismo, conflitos atuais) • Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos histórico-sociais • Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura • Interpretar realidades histórico-sociais a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais • Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas e sociais • Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural • Estabelecer relações entre a mecanização das guerras, a desumanização do inimigo e o papel da pesquisa científica para elevar a eficácia destruidora das guerras tecnológicas • Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados • Comparar as novas tecnologias e as modificações nas relações da vida social e no mundo do trabalho • Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias de produção industrial em diferentes contextos sociais • Identificar as principais características dos regimes totalitários • Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza • Reconhecer o papel da propaganda de massa nas sociedades históricas • Reconhecer a importância de aplicar os conteúdos aprendidos na escola a intervenções solidárias na realidade, com o objetivo de garantir o respeito aos valores humanos | <p>2º bimestre</p> <p>A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais A Guerra Civil Espanhola Segunda Guerra Mundial O Período Vargas • Olga Benário e Luís Carlos Prestes</p> <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e à saúde de populações humanas, por meio de diferentes indicadores • Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens • Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço • Analisar os efeitos da globalização da economia e os processos de interdependência entre as economias nacionais acentuados por esse processo • Analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais • Identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira • Investigar criticamente o significado dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira • Estabelecer relações entre as obras de arte e o contexto histórico de sua elaboração | | |
| | | Habilidades | |

Figura 13 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 1º e 2º bimestres.

| 3ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|---|
| Conteúdos | |
| | <p>O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria</p> <p>Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolução Cubana • Movimento operário no Brasil <p>Golpes militares no Brasil e na América Latina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tortura e direitos humanos |
| Habilidades | |
| 3º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria • Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história • Analisar o processo histórico da formação das instituições políticas brasileiras • Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República • Reconhecer as principais características dos governos populistas no Brasil • Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição • Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas político-econômicos ao longo da história • Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens |

Figura 14 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 3º bimestre.

As habilidades propostas para essa série também demonstram uma tentativa de articular os diversos aspectos da realidade para promover a compreensão do processo de implantação da ditadura militar e de redemocratização do país como: “identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira”, “investigar criticamente o significado dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira”, “analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados” e “estabelecer relações entre a conjuntura econômica do Brasil no século XX e os movimentos sociais ocorridos no período”.

| 3ª série do Ensino Médio | |
|--------------------------|---|
| Conteúdos | |
| | <p>As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970</p> <p>O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Movimento das "Diretas Já" • A questão agrária na Nova República <p>O neoliberalismo no Brasil</p> |
| Habilidades | |
| 4º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade • Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais • Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço • Identificar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional • Caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos • Analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados • Identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia em diversos momentos históricos • Estabelecer relações entre consumismo e alienação e entre consumismo e negação da solidariedade • Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural • Avaliar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pelas sociedades contemporâneas |
| 4º bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o significado histórico das instituições sociais, considerando as relações de poder, a partir de situação dada • Discutir situações em que os direitos do cidadão foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais • Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania • Compreender os processos de formação e transformação das instituições político-sociais como resultado de lutas coletivas • Identificar as principais características e a intensidade dos movimentos sociais do Brasil no século XX • Estabelecer relações entre a conjuntura econômica do Brasil no século XX e os movimentos sociais ocorridos no período • Comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de ordem econômico-social • Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações • Identificar, a partir de documentos de natureza diversa, o processo de globalização da economia e seus principais efeitos sobre a sociedade brasileira • Estabelecer relações entre os processos históricos de formação das instituições nacionais e a organização política e econômica das sociedades contemporâneas |

Figura 15 – Currículo Ciências Humanas – 3ª série do ensino médio – Conteúdos e Habilidades – 4º bimestre.

A tentativa de articular as habilidades aos conteúdos/temas propostos para promover a compreensão dos processos políticos que envolvem a ditadura militar e a redemocratização do Brasil parece contrastar com a seleção de conteúdos realizada a partir da organização das Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Professor e do Aluno, que não evidenciam uma discussão sobre as particularidades da dinâmica política dos governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, que culminaram no Golpe de 1964, e silenciam sobre a atuação dos grupos de luta armada no movimento de resistência à ditadura militar no Brasil.

Esse silenciamento em relação a alguns conteúdos e a ênfase em outros imprimem ao currículo de São Paulo um caráter de lista de conteúdos fixos a serem ensinados, pois, mesmo considerando que na dimensão da prática, no cotidiano da sala de aula, o currículo é inevitavelmente ressignificado pelos professores, a obrigatoriedade da utilização dos Cadernos do Aluno e o vínculo dos conteúdos e habilidades com a avaliação do SARESP sugerem uma adesão desses profissionais à sequência e seleção dos conteúdos propostos. Como afirmam Ciampi e Almeida Neto,

[...] a proposta se constitui com um rol de conteúdos fixos que pode limitar as iniciativas criativas dos professores no interior das escolas, já que não é uma proposta de adesão opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de determinadas habilidades para obtenção de melhores resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo (Saresp); resultados pelos quais os professores são diretamente responsabilizados (CIAMPI; ALMEIDA NETO, 2015, p. 207).

Essa impressão do currículo de São Paulo como um rol de conteúdos fixos pode ser reforçada pela proposição de um quadro de conteúdos previstos para cada série do ensino médio ao final dos Cadernos do Professor:

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

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

Figura 16 – Quadro de conteúdos do ensino médio, 3ª série do ensino médio, v. 2, p. 58.

O caráter de rol de conteúdos fixos atribuído ao currículo de São Paulo é reforçado, ainda, pelas imprecisões conceituais e orientações desarticuladas apresentadas em seu documento geral e nos materiais produzidos para efetivá-lo. A expressão "Situação de Aprendizagem", por exemplo, é definida a partir da justificativa da elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno como materiais pedagógicos orientadores que completam o currículo:

[...] o Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são

organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SEE/SP, 2011, p. 8).

O conceito de Situação de Aprendizagem não é claramente definido e, segundo Ciampi e Almeida Neto, é confundido com temas e conteúdos:

[...] outro ponto problemático com referência à metodologia é a concepção de situação de aprendizagem. Nos textos, surgem eventualmente como sinônimos: temas, situações de aprendizagem e conteúdos. Há uma diferenciação nos materiais referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Assim, para o Ensino Fundamental, no sumário e no texto propriamente dito, consta "situação de aprendizagem", mas, na ficha do Caderno do Professor, aparece "tema". Já para o Ensino Médio, são usados indistintamente: temas, situações de aprendizagem ou conteúdos (CIAMPI; ALMEIDA NETO, 2015, p. 210).

Outra imprecisão do currículo de História está relacionada às habilidades propostas para cada série e bimestre e às habilidades previstas em cada situação de aprendizagem. Elas nem sempre coincidem ou não aparecem associadas, como mostra o quadro síntese da Situação de Aprendizagem “Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960”.

Estão propostas, no currículo de História da 3ª série do ensino médio para o 3º bimestre, as habilidades: “reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história”, “identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República” e “reconhecer as principais características dos governos populistas no Brasil”; porém, na Situação de Aprendizagem 3, é proposta uma nova habilidade: “dada uma distribuição estatística de variável social ou econômica, traduzir e interpretar as informações disponíveis ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações”, que aparece isolada, sem uma clara associação com as demais habilidades.

| SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 | |
|---|---|
| MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960 | |
| Analisar o crescimento e a organização do movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 é muito interessante para embasar o estudo de períodos posteriores da História do Brasil e da América Latina. No caso do Brasil, o período foi marcado pelo | amplo crescimento e pela organização de manifestações grevistas e reivindicações de classe até a implantação do regime militar, em 1964 (que será estudado posteriormente), o que alterou fortemente os rumos do sindicalismo brasileiro. |
| <p>Conteúdos e temas: manifestações sociais e políticas no Brasil e na América Latina nas décadas de 1950 e 1960.</p> <p>Competências e habilidades: dada uma distribuição estatística de variável social ou econômica, traduzir e interpretar as informações disponíveis ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.</p> <p>Sugestão de estratégias: análise de dados e textos.</p> <p>Sugestão de recursos: textos, tabelas, excertos, imagens, fotografias e sites.</p> <p>Sugestão de avaliação: produção de texto.</p> | |

Figura 17 – Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 21.

Essas imprecisões conceituais e orientações desarticuladas indicam que as equipes responsáveis pela elaboração do documento geral e pela elaboração do currículo específico de História podem não ter trabalhado de forma conjunta e integrada. Segundo Ciampi e Almeida Neto,

[...] essa constatação nos remete a pensar numa possível "desarticulação" entre as diferentes equipes de trabalho, ou seja, entre a equipe pedagógica que escreveu o documento geral, as equipes das disciplinas específicas e as de cada nível de ensino da educação básica. Essa hipótese sugere fragilidade e/ou inconsistência na estrutura e na reflexão epistemológica e metodológica da equipe gestora do projeto (CIAMPI; ALMEIDA NETO, 2015, p. 210).

Essa inconsistência na estrutura e na reflexão epistemológica e metodológica do currículo apontada por Ciampi e Almeida Neto (2015) pode ser percebida, também, nas imprecisões e divergências dos discursos presentes no documento geral do currículo e nos Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno.

5.2 Os discursos do currículo – Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno

O currículo de São Paulo implantado a partir de 2008 propõe que os gestores sejam agentes formadores responsáveis pela sua divulgação, implantação e incorporação pelos professores. Na apresentação do Caderno do Gestor, os discursos evidenciam o papel estratégico do professor coordenador na implantação do novo currículo e convocam esse profissional a assumir a responsabilidade por sua efetivação nas escolas, que, de acordo com a Coordenadora Geral Maria Ines Fini,

[...] não é tarefa fácil transformar o discurso em prática. Serão inúmeras as tensões encontradas. A escola tem uma cultura própria e grandes problemas em seu entorno. O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor. Cabe também à Secretaria esse apoio e, nesse sentido, este Caderno e outras ações vêm auxiliá-lo a conseguir êxito em sua nova empreitada (Caderno de Gestor, 2008, p. 6).

O Caderno do Gestor apresenta-se como um roteiro, quase um “manual”, de como o professor coordenador deve apresentar o currículo e zelar por sua incorporação pelos professores e implantação no cotidiano da sala de aula, bem como um documento que descreve sua função e que apresenta as competências e habilidades previstas para uma melhor atuação e a relação que deverá estabelecer com os demais agentes da equipe gestora, o diretor e o supervisor.

No primeiro item do Caderno, “O que se espera do professor coordenador”, os enunciados articulam-se para indicar ao coordenador como ele deve apresentar a proposta curricular e como fazer para evitar as resistências dos professores:

O pressuposto de adesão automática dos significados que serão divulgados incorpora uma visão parcial do ato de comunicação e considera que todos os agentes compartilham das mesmas ideias e do mesmo contexto. Isso não é verdade. Anunciar a Proposta Curricular como produto a ser consumido pode ser um erro político fatal para o trabalho a ser realizado, principalmente diante da heterogeneidade dos agentes e de seus saberes, vontades e condições profissionais, muitas vezes adversos à adesão política. O ambiente contrário, não aos significados da Proposta Curricular muitos deles consensuais, mas à forma como são propostos e a quem os propõem, pode ocasionar uma luta dentro da escola pela manutenção de ideias, conhecimentos e posições tradicionais, por falta de articulação entre os agentes. A falta de um tempo de discussão pode criar uma hostilidade em relação às ideias divulgadas, ou pior, os agentes podem elogiar a Proposta Curricular, mas não aprofundarem suas concepções, ajustando-as às práticas já existentes. O ato de comunicar uma proposta deve ser compreendido como um momento único de produção de textos que busca gerar significados para a mudança de ideias e atitudes. O momento é de leitura e debate da Proposta Curricular. O Professor Coordenador deve considerar que nem sempre os demais agentes entendem os motivos de se empreender os processos de inovação e nem mesmo os significados da Proposta (Caderno de Gestor, 2008, p. 6).

Nas páginas seguintes, o discurso de responsabilização do professor coordenador sobre a necessidade de utilizar estratégias de comunicação adequadas para convencer os professores a adotarem o currículo como um recurso de inovação pedagógica é reforçado:

O Professor Coordenador, para rebater esse argumento, deve estar informado sobre as ações “práticas” da Secretaria e usar essa informação para convencer os agentes de que a Proposta Curricular é, antes de tudo, uma Proposta Política que apoia os movimentos inovadores escolares e que aposta na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar. Para isso, lança mão de pesquisas educacionais permanentes sobre a evolução e avaliação dos critérios de qualidade da gestão e do ensino e de seus resultados (Caderno de Gestor, 2008, p. 8-9).

Esse discurso de convencimento contrasta com os enunciados que mencionam a autonomia da escola e do professor e sugerem a ressignificação da proposta curricular a partir do projeto político pedagógico de cada escola:

A Secretaria vê a proposta como um texto dentro de um amplo processo de negociação de significados. Cada escola vai atualizar esse texto da sua forma e construir, assim, seu próprio texto (Proposta Pedagógica). Para que isso seja possível, a escola precisa, inicialmente, conhecer o texto proposto, identificar-se com ele, reconhecer seu valor, debater os pontos de vista apresentados, enfim, conhecer sua História. O Professor Coordenador, ao apresentar o texto da Proposta Curricular, deve ressaltar seu caráter histórico e orientador e promover alianças e consensos para sua implantação (Caderno de Gestor, 2008, p. 9).

Dessa forma, o discurso que subjaz a esses enunciados sobre a adesão e o convencimento dos professores, a discussão e a organização de consensos e a inovação e melhoria da qualidade de ensino parece mais próximo da inculcação e do controle sobre a implantação da proposta do que de um legítimo debate sobre seus princípios. No conjunto de enunciados que compõem o trecho a seguir, por exemplo, o professor coordenador é orientado a reiterar aos professores que a escola é parte do sistema de ensino e que o novo currículo é uma prerrogativa desse sistema (e, como tal, é obrigatório), bem como a evitar o antagonismo ou a oposição de ideias:

A Proposta Curricular faz parte de um plano político para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. Ela é válida, portanto, para todas as escolas que compõem o sistema estadual de ensino. Esse, provavelmente, é seu principal argumento: a sua escola faz parte de um sistema de ensino (Caderno de Gestor, 2008, p. 29).

Entretanto, não é hora de antagonismos. A capacitação em serviço e as várias ações previstas pela SE procurarão ajudá-lo a superar esse caráter formativo do professor. O Professor Coordenador deve lembrar-se de sua função cooperativa e colaboradora na relação com os professores. Não se deve atribuir ao professor mais tarefas, além daquelas que são específicas de sua função: preparar e ministrar as aulas, avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos. O tempo do professor é precioso e deve ser totalmente dedicado às atividades de sala de aula. Um conselho: evite as burocracias. Os professores vivem em clima de “panela de pressão” (Caderno de Gestor, 2008, p. 31).

A partir desses discursos, podemos perceber que sua imposição como “verdades” envolve procedimentos de controle sobre a produção discursiva, bem como de produção/constituição de sujeitos, que são “autorizados” a pronunciá-los em momentos específicos:

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Nesse sentido, os professores coordenadores atuam como sujeitos dos discursos da Secretaria Estadual de Educação, que emanam das próprias relações de poder dessa instância e se constituem como polos de micropoder, cujo papel deveria ser o de legitimar as “verdades” produzidas pelos discursos do novo currículo.

Ao professor coordenador cabe, então, a tarefa de garantir que a proposta curricular seja efetivada em todos os contextos escolares com o intuito de assegurar aos alunos a

aprendizagem de conteúdos e a constituição das competências previstas, sendo que os professores deverão ser orientados a promover um processo de aprendizagem mediante os conteúdos específicos pré-estabelecidos, e os alunos, a gerenciar sua aprendizagem.

Outro discurso que subjaz aos enunciados do Caderno do Gestor é a desconfiança em relação aos saberes dos professores e, em certa medida, a depreciação de suas concepções e práticas:

A Proposta Curricular tem seus princípios estabelecidos em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais que refletem as pesquisas, as teorias e as necessidades educacionais. Evidente que a assimilação desses princípios demanda muito conhecimento sobre a função social da escola. Vale aqui lembrar a insuficiente formação dos professores nas áreas citadas, o que fará com que o Professor Coordenador encontre na escola muitas opiniões de senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública (Caderno de Gestor, 2008, p. 31).

Assim, as orientações do Caderno do Gestor parecem direcionar o trabalho dos professores coordenadores na perspectiva de que eles devem colocar em prática, com os professores, tudo aquilo que recomendam a eles que desenvolvam com seus alunos, de modo que as especificações, sugestões de atividades e pautas de reuniões pedagógicas são enunciadas com verbos no imperativo:

Faça uma exposição do apoio que os professores vão receber (veja, no capítulo 3 deste Caderno, o tópico Recursos Disponíveis, sobre o assunto). Ensine os professores a manusear as Propostas Curriculares das disciplinas e os Cadernos do Professor (Caderno do Gestor, 2008, p. 44).

Dentro das especificações das atividades do professor coordenador, há um destaque para a questão do acompanhamento e orientação da organização dos planos bimestrais das disciplinas e, por conseguinte, dos planos de aula, cujo direcionamento inclui a utilização dos Cadernos do Professor como documento norteador:

Nos Cadernos do Professor por disciplina/série/bimestre, há a definição das expectativas de aprendizagem por disciplina/série/bimestre. Os professores de disciplina/série devem se identificar com essas expectativas e, necessariamente, incluí-las em seus planos. A sugestão é a organização de planos comuns para as disciplinas e séries, isto é, todos os professores de cada disciplina e série devem estar ensinando e avaliando os mesmos conteúdos e habilidades. As diferenças de aprendizagem dos alunos fazem parte de pauta específica: os processos contínuos de recuperação (Caderno do Gestor, 2008, p. 44, grifo nosso).

Nesse fragmento de texto, verificamos que os enunciados sobre a autonomia do professor e a adequação do currículo à realidade da escola e ao perfil dos alunos cedem lugar

para os da inserção obrigatória das expectativas de aprendizagem ou habilidades previstas nos planos das disciplinas e da padronização dos conteúdos e habilidades a serem ensinados, o que reforça o caráter de rol de conteúdos fixos atribuído ao currículo de São Paulo, embora o Caderno do Gestor mencione a questão dos ajustes e possibilidades da proposta curricular:

[...] é importante que os professores formulem seus planos anuais considerando possibilidades e ajustes em relação ao conteúdo indicado nessas propostas, mesmo que, durante os bimestres, atualizem os demais aspectos associados à definição dos conteúdos indicados no Currículo do Estado de São Paulo (Caderno do Gestor, 2010, p. 10).

Os limites da autonomia docente também são apontados no Caderno do Gestor, e os discursos que denotam a imposição do novo currículo e o controle sobre o trabalho do professor, bem como sobre a precariedade de seus saberes podem ser percebidos em enunciados como estes:

Os planos de curso subordinam a produção dos planos de ensino dos componentes curriculares. Essa relação ainda é pouco compreendida pelos professores quando, por exemplo, consideram que têm liberdade total na definição dos conteúdos que serão ensinados, dos processos de avaliação e dos materiais didáticos que serão utilizados. Alguns professores têm planos de ensino pessoais que pouco interagem com os planos de curso da escola (Caderno do Gestor, 2010, p. 7).

Além disso, se consideramos que, nos Cadernos do Professor e do Aluno, os conteúdos e habilidades propostos em cada Situação de Aprendizagem são acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação, recuperação e previsão de tempo para o desenvolvimento de cada uma delas, percebemos que o currículo de São Paulo deixa muito pouco espaço para as escolhas do professor, como afirmam Ciampi e Almeida Neto:

Nas orientações sobre os conteúdos do bimestre e a duração estimada para cada situação de aprendizagem, localizadas na ficha do caderno, o professor é convocado a “realizar mudanças para melhor adequar as propostas à sua experiência docente, às classes de alunos e às condições de trabalho” (SÃO PAULO, 2008a, p. 8) ou a estabelecer previsões de tempo para as atividades, muito embora a ficha do caderno já estabeleça o tempo para o desenvolvimento de cada uma delas. Apesar de reforçar a necessidade de o professor assumir tal responsabilidade considerando as especificidades locais (escola, turmas, condições de trabalho), nota-se que resta muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre o conteúdo mínimo, que deve ser aplicado de forma compulsória (CIAMPI; ALMEIDA NETO, 2015, p. 210).

Os discursos do Caderno do Gestor são desdobrados e ressignificados nos Cadernos

do Professor e do Aluno e, em seus enunciados, podemos perceber a associação com os discursos do “aprender a aprender” e da qualidade da educação na perspectiva neoliberal, bem como identificar as ambiguidades relacionadas à autonomia do professor para adequar a proposta curricular e a obrigatoriedade de o professor apoiar seu trabalho nas habilidades e conteúdos predeterminados:

O Caderno do Professor, criado pelo Programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 4).

Os discursos da autonomia presentes no Caderno do Professor também são evidenciados no Caderno do Aluno e, por eles, podemos apreender o processo de ressignificação dos discursos. No Caderno do Professor, por exemplo, a autonomia está associada à capacidade do profissional de adaptar a proposta curricular à realidade de sua escola e de seus planos de ensino, e não à independência para tomar decisões em relação à adoção ou não do currículo, ao passo que, no Caderno do Aluno, a autonomia subentende a capacidade de gerenciar por si mesmo o processo de aprendizagem, como podemos conjecturar dos enunciados a seguir:

Como você pode perceber, teremos uma grande jornada pela frente. Mas também é preciso se conscientizar de que as discussões e a aprendizagem não podem se resumir às aulas ministradas. Há a necessidade de estudo, leitura, dedicação e, sobretudo, compromisso com seus estudos, o que permitirá desenvolver capacidades e seguir aprendendo, com autonomia (Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 4).

Nos dois casos, no entanto, os discursos remetem-nos aos enunciados dos discursos do gerencialismo neoliberal, que apregoam a flexibilização dos sistemas formais de controle, que, no caso do currículo de São Paulo, pode ser traduzido na aparente autonomia do professor em adaptar a proposta curricular e no controle exercido pelo professor coordenador para que ela seja efetivamente implantada; apregoam, também, a ênfase na motivação individual para conseguir eficiência, que pode ser traduzida pela referência constante ao compromisso e à autonomia do aluno.

Enfim, os discursos coordenados e ressignificados dos Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno revestem-se das propostas, oriundas da racionalidade econômica e da governamentalidade neoliberal, e, associados aos discursos e regimes de verdade das disciplinas escolares, produzem efeitos de poder-saber nas práticas sociais dos sujeitos, ou seja, dos professores coordenadores, professores e alunos.

5.3 Seleções, ênfases e silenciamentos do currículo oficial de História

Os Cadernos do Professor foram editados pela primeira vez em 2008, ano da implantação do novo currículo e, no ano seguinte, foram publicados os Cadernos do Aluno, que são distribuídos semestralmente em dois volumes por disciplina/série ou ano a todos os alunos da rede pública estadual. Esses cadernos foram reeditados em 2014, e uma nova versão 2014-2017 está sendo utilizada nas escolas. Na apresentação dos Cadernos do Professor, consta que:

na nova edição 2014-2017, os Cadernos do Professor e do Aluno foram reestruturados para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. Agora organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 5).

As mudanças mencionadas nesse trecho foram pequenas no material de História, que continuou apresentando as mesmas habilidades e conteúdos/temas; no entanto, algumas atividades propostas aos estudantes foram reajustadas, possivelmente devido aos equívocos apontados pelos professores diretamente no *site* da Secretaria Estadual de Educação ou por intermédio dos professores coordenadores, que coletaram esses dados e encaminharam para suas respectivas diretorias de ensino. Em seu conjunto, as atividades propostas aos estudantes não foram modificadas, mesmo com as polêmicas que envolveram o material na mídia e a crítica de que as respostas às atividades já circulavam na internet.



Figura 18 – Capas dos Cadernos do Aluno – edição 2009 e edição 2014-2017.

Dessa forma, em relação às habilidades e aos conteúdos/temas referentes à história do Brasil, não houve nenhuma alteração considerável. Nos Cadernos do Professor e do Aluno, para a 1ª série do ensino médio, as temáticas de história do Brasil ficam restritas a atividades de pesquisa em grupo, como na Situação de Aprendizagem 1, na qual consta como orientações ao professor:

Para a aula seguinte, lembre-se da continuidade do tema, que se dará com a apresentação de algumas das principais teorias sobre o povoamento da Terra (pode-se pedir ao grupo que pesquisou sobre o continente americano que faça, também, uma exposição específica sobre a Pré-história brasileira).

Com o suporte do grupo que pesquisou sobre o continente americano, o povoamento do Brasil poderá ser analisado com mais especificidade (esse tema será retomado na Situação de Aprendizagem 3) (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 10).

Ficam restritas, também, a atividades cujo objetivo envolve o reconhecimento e a análise de fontes sobre a Pré-história como a atividade proposta como Lição de Casa da Situação de Aprendizagem 2, do Caderno do Aluno para a 1ª série do Ensino Médio, que apresenta uma imagem de uma pintura rupestre do sítio arqueológico de São Raimundo Nonato no Piauí como recurso para refletir sobre o trabalho interdisciplinar e o papel das diferentes áreas do conhecimento para o estudo da Pré-história:



Figura 19 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 14-15.

Nessa Situação de Aprendizagem, a proposta de recuperação inclui a interpretação de um texto sobre a descoberta de um cemitério de africanos recém-chegados ao Brasil no Cais do Valongo no Rio de Janeiro, bem como a reflexão sobre a Arqueologia, o papel do trabalho interdisciplinar e, também, a importância dessa descoberta para a história do Brasil:

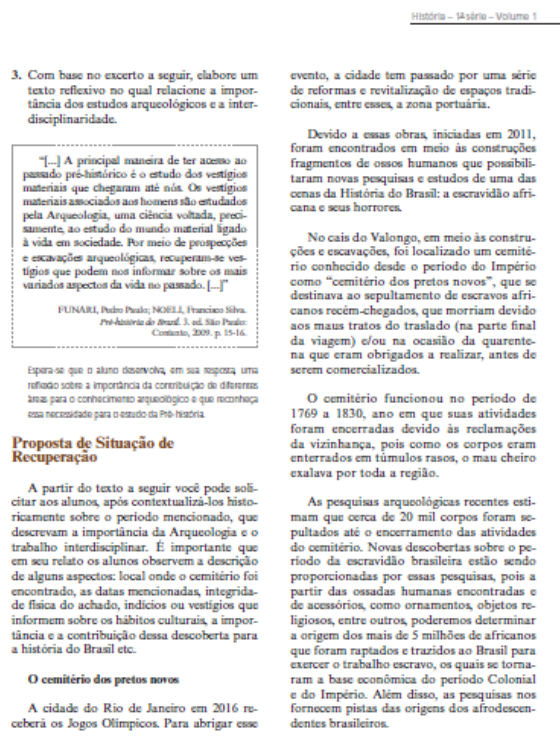


Figura 20 – Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 18.

Essas atividades de pesquisa sobre a Pré-história brasileira demonstram uma preocupação da equipe responsável pela elaboração do currículo e do material didático de História com a articulação da história geral e do Brasil; porém, considerando a quantidade de aulas semanais de História da rede pública paulista, ou seja, duas em cada série do ensino médio, além de outras dificuldades enfrentadas pelos professores, como o acesso à internet na escola, é provável que algumas delas sejam desprezadas, o que manteria o foco do estudo na história geral.


Na Situação de Aprendizagem 3 sobre a “Pré-história sul americana, brasileira e regional”, há uma tentativa mais clara de articular o estudo da Pré-história em diferentes níveis, dialogando com referenciais mais próximos dos alunos, sendo que as atividades propostas incluem a pesquisa sobre as escavações arqueológicas em Lagoa Santa (MG) e uma análise de fragmento de texto sobre a Pré-história brasileira e sobre o modo de vida dos indígenas antes da chegada dos colonizadores portugueses:

História - 1ª série - Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3
A PRÉ-HISTÓRIA SUL-AMERICANA, BRASILEIRA E REGIONAL

1. A Arqueologia auxilia a compreensão da história e cultura de um país. Com base nas aulas, justifique essa afirmação, utilizando como exemplo o caso brasileiro.

2. O mapa a seguir trabalha com a suposição de povoamento da América a partir do Estreito de Bering. Com base nas discussões e nas aulas ministradas, explique como a Arqueologia contribuiu para esta suposição.



MIGRAÇÕES PRÉ-COLUMBIANAS

ARBUJADA, José Roberto de A. *Atlas de História Antiga*. São Paulo: Ática, 2002, p. 20. Mapa original (sem escala) sem indicação de norte geográfico inserido a grafite.

20

História - 1ª série - Volume 1

3. Registre características da cultura indígena brasileira na Pré-história e no mundo contemporâneo:

| Pré-história | Mundo contemporâneo |
|--------------|---------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

PESQUISA INDIVIDUAL

Em 1999, no município de Lagoa Santa (MG), foi encontrada, por meio de escavações arqueológicas, a face do crânio humano apelidado de Lúcia. Realize uma pesquisa sobre este achado arqueológico que tanto contribuiu para compreendermos o povoamento no Brasil, quanto no continente americano.

21

Figura 21 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 20-21.

História - 1ª série - Volume 1

VOCÊ APRENDEU?

1. O excerto a seguir reflete acerca da Pré-história brasileira e do modo de vida dos indígenas antes da chegada dos colonizadores portugueses. Elabore um texto sobre o modo de vida dos indígenas antes e depois do processo de colonização.

"[...] A interpretação do amplo contexto arqueológico do Brasil [...] nos permite sugerir que houve três etapas de ocupação humana do território. A primeira etapa, ainda muito pouco conhecida, teria sido feita pelas populações paleoíndias que predominavam em grande parte do Brasil até 12 mil AP. A segunda etapa iniciou-se com a colonização mongolóide, feita a partir do noroeste da América do Sul, que se espalhou mais rapidamente pelo litoral sul-americano, representada pelas populações sambaquieiras, a partir de 10-9 mil AP, e mais lentamente pelo interior, classificadas sob diversos rituais pelos arqueólogos (tradição Itaparica, tradição Itaipua...). Seus equipamentos líticos e a forma das aldeias que formaram no interior possuem mais semelhanças com os produzidos pelos paleoíndios do que com os mongolóides posteriores, fato que levou os pesquisadores a interpretarem os registros materiais como produto de um único tipo de população, mas os dados não são suficientes para um posicionamento a esse respeito.

A terceira etapa teve origem com os povos mongolóides que originalmente se fixaram na Amazônia e criaram a agricultura, a cerâmica e novos padrões demográficos e culturais de economia e organização social, a partir de 10-9 mil AP. Esses povos eram semelhantes em termos físicos aos da segunda etapa, porém, produziram uma cultura material muito distinta, em razão do crescimento demográfico, da modificação das formas das aldeias, do acréscimo da cerâmica a partir de 7 mil AP e de novos equipamentos líticos, como o ralador, o pilão e o machado polido, entre outros [...]"

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 63-64. <<http://www.editoracontexto.com.br>>

23

História - 1ª série - Volume 1

2. Quando os primeiros colonizadores portugueses chegaram à América, é correto afirmar que:

- havia uma cultura indígena muito homogênea em todo o território.
- havia uma única etnia indígena, na região costeira, que, posteriormente, difundiu-se para todo o território.
- havia diferentes populações indígenas de culturas muito diversificadas.
- os indígenas aqui encontrados eram culturalmente inferiores aos europeus.

3. Sobre vestígios arqueológicos deixados por indígenas antes e depois da chegada dos europeus, pode-se afirmar que:

- tanto os vestígios anteriores quanto os posteriores ao contato entre os índios e os europeus integram o patrimônio cultural brasileiro.
- não integram o patrimônio cultural brasileiro, mas somente o patrimônio cultural indígena.
- só integram o patrimônio cultural brasileiro aqueles que se referem ao período posterior ao contato entre os índios e os europeus.
- só integram o patrimônio cultural brasileiro aqueles que se referem ao período anterior ao contato entre os índios e os europeus.

PARA SABER MAIS

Livro

- FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando a História) <<http://www.editoracontexto.com.br>>. Livro introdutório que trata das origens do homem brasileiro, do Brasil antes de Cabral e de descobertas arqueológicas recentes.

24

Figura 22 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 23-24.

Além disso, no Caderno do Professor, constam orientações para que o estudo dessa temática seja desenvolvido a partir da noção de diferentes temporalidades e da valorização da diversidade cultural, embora as atividades propostas para os alunos não explorem efetivamente essas concepções:

[...] desenvolver os estudos de Pré-história ligados ou estabelecidos como parte da história indígena no Brasil pode contribuir para a valorização das diferentes culturas indígenas e permitir aos alunos relacionarem diferentes experiências no tempo. O reconhecimento de que muitos e diversos grupos habitaram o Brasil e desenvolveram tecnologias, modos de organização e tradições culturais peculiares e semelhantes leva ao rompimento com a ideia de unidade da Pré-história e da história dos índios, em particular. Dessa constatação, pode-se chegar a reflexões acerca da própria Pré-história regional (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 19).

As temáticas referentes à história do Brasil são retomadas apenas na Situação de Aprendizagem 9, “Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo”, do volume 1 do Caderno de Aluno, e, novamente, é proposta uma atividade de pesquisa como Lição de Casa, na qual o aluno deve pesquisar os aspectos escravidão, participação feminina e inserção política dos estrangeiros e desenvolver uma análise comparativa, que é reforçada no item "Você aprendeu?" com um teste referente a essa comparação:

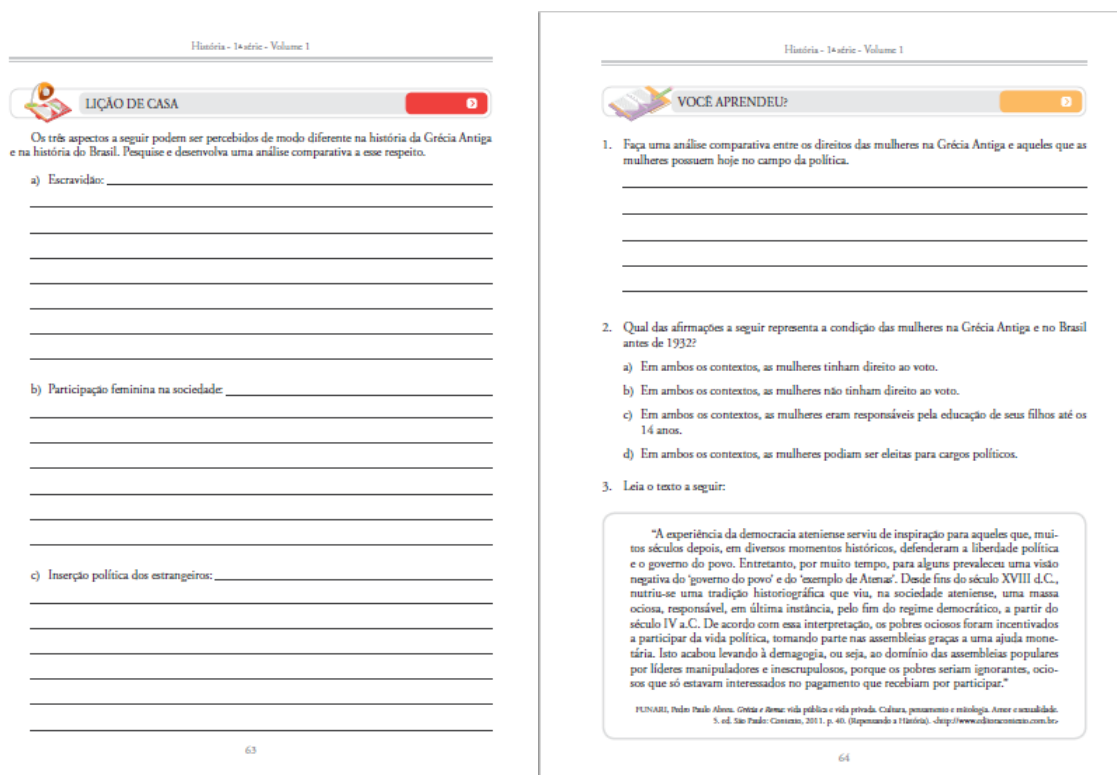


Figura 23 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 63-64.

No Caderno do Professor, são apresentadas orientações para que os professores iniciem a temática, realizando os seguintes apontamentos: “os negros escravizados no Brasil foram trazidos do continente africano”, “no Brasil, as mulheres votam desde 1932” e “um estrangeiro naturalizado pode votar nas eleições no Brasil”, e, em seguida, ofereçam:

[...] aos alunos um conjunto de temas, como, por exemplo, escravidão brasileira, participação feminina na sociedade brasileira contemporânea e inserção política dos estrangeiros no Brasil, e, na sequência, solicite-lhes a elaboração de uma análise comparativa dessas diferentes realidades. Essa atividade, além de propiciar uma reflexão em torno do conteúdo estudado, dará margem para que os alunos o pensem à luz de experiências que lhes são conhecidas ou contemporâneas (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 64).

Essa Situação de Aprendizagem tem como pressuposto, segundo o Caderno do Professor,

[...] uma análise não hierarquizada entre os conhecimentos estudados em relação à democracia e à escravidão gregas, com aspectos relacionados à democracia e à escravidão em outros contextos, conferindo ênfase à figuração de mulheres, estrangeiros e escravos, particularmente no que concerne à história brasileira (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 63).

Essa análise comparativa não hierarquizada, entretanto, se não for bem direcionada pelo professor, pode incorrer em anacronismos e ideias equivocadas, dado que esses aspectos na Grécia Antiga e no Brasil contemporâneo têm concepções e dimensionamentos muito diferentes, além de um intervalo de tempo muito grande.

Na Situação de Aprendizagem 10 sobre o “Império de Alexandre e a fusão cultural entre Oriente e Ocidente”, também há uma tentativa de relacionar os conteúdos desenvolvidos a algum aspecto da história do Brasil. No Caderno de Professor, consta a seguinte orientação aos professores:

Inicialmente, solicite aos alunos que deem um exemplo de interação de diferentes culturas. Eles talvez façam referências a aspectos ligados à cultura nacional e à contribuição de nossas diferentes etnias formadoras, o que poderá ser desenvolvido por você e exemplificado com ilustrações acerca da pluralidade das culturas no Brasil, sempre lembrando que o contato entre diferentes culturas não deve ser analisado com base em conceitos de superioridade ou inferioridade (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 67).

A discussão da interação entre as diversas culturas tendo a contribuição das diversas etnias que formam a sociedade brasileira como exemplo pode aproximar os alunos da temática; porém, da mesma forma, pode resultar em anacronismo, visões etnocêntricas e estereotipadas sobre algumas etnias se não for desenvolvida adequadamente pelo professor. Sobre essa questão, o Caderno do Professor ressalta:

O objetivo principal da atividade proposta é o reconhecimento das interações culturais entre Oriente e Ocidente, sem hierarquizações preestabelecidas. Ao ouvir considerações sobre *superioridade* ou *inferioridade* entre diferentes culturas, o que deverá ocorrer, é importante que você problematize a questão, esclarecendo que essas categorias não se aplicam quando tratamos de culturas, inclusive acrescentando exemplos históricos em que posturas etnocêntricas resultaram (e resultam) na subordinação até forçada de povos e grupos sociais. Assim, será possível o reconhecimento das interações e trocas culturais entre povos orientais e ocidentais como “uma via de mão dupla” (Caderno do Professor, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 68).

No volume 2 do Caderno do Aluno para a 1ª série do ensino médio, a questão da diversidade cultural também é utilizada para relacionar a temática estudada a alguns aspectos da história do Brasil. Na Situação de Aprendizagem 2 sobre o “Império Bizantino e mundo árabe” o item Pesquisa Individual solicita que os alunos investiguem os elementos que atestam a presença do islamismo no Brasil atual e na Situação de Aprendizagem 7, “Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV”, por exemplo, uma das propostas de recuperação da aprendizagem apresentadas solicita que os alunos “façam uma pesquisa a

História – 1ª série – Volume 2

2. Por que as viagens marítimas diminuíram a “sensibilidade” dos portugueses para o exótico?

VOCE APRENDEU?

1. Leia o trecho da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, no qual o poeta fala sobre o mar português e responda às questões.

X. Mar português

| | |
|---|--|
| “Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos, quantas mães choraram, Quantos filhos em vão rezaram! Quantas noivas ficaram por casar Para que fosses nosso, ó mar! | Valeu a pena? Tudo vale a pena Se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador Tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, Mas nele é que espelhou o céu.” |
|---|--|

FIGUEIRA, Hermano. *Mensagem*. Segunda parte: Mar português, p. 11. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select=det_obra_titulo_117216>. Acesso em: 18 nov. 2013.

a) A qual período da história de Portugal o poeta se refere? Explique-o brevemente.

História – 1ª série – Volume 2

b) Como o poeta representa os acontecimentos da época?

c) Dê uma resposta para a indagação de Fernando Pessoa: “Valeu a pena?”

2. (Vestibular Fuvest – 2013) A economia das possessões coloniais portuguesas na América foi marcada por mercadorias que, uma vez exportadas para outras regiões do mundo, podiam alcançar alto valor e garantir, aos envolvidos em seu comércio, grandes lucros. Além do açúcar, explorado desde meados do século XVI, e do ouro, extraído regularmente desde fins do XVII, merecem destaque, como elementos de exportação presentes nessa economia:

a) tabaco, algodão e derivados da pecuária.
b) ferro, sal e tecidos.
c) escravos indígenas, arroz e diamantes.
d) animais exóticos, cacau e embarcações.
e) drogas do sertão, frutos do mar e cordoaria.

3. (Vestibular Unesp – 2010) A propósito da expansão marítimo-comercial europeia dos séculos XV e XVI pode-se afirmar que:

a) a igreja católica foi contrária à expansão e não participou da colonização das novas terras.
b) os altos custos das navegações empobreceram a burguesia mercantil dos países ibéricos.
c) a centralização política fortaleceu-se com o descobrimento das novas terras.
d) os europeus pretendiam absorver os princípios religiosos dos povos americanos.
e) os descobrimentos intensificaram o comércio das especiarias no mar Mediterrâneo.

50

51

Figura 25 – Caderno do Aluno, 1ª série, v. 2, 2014-2017, p. 50-51.

Na 2ª série do ensino médio, os Cadernos continuam propondo atividades e reflexões sobre a história do Brasil ancoradas pela temática da diversidade e das interações culturais. No Volume 1, a Situação de Aprendizagem 4 “Interações culturais” propõe que o professor discuta a questão do contato e das trocas culturais entre europeus e povos nativos da África, Ásia e América, tendo em vista que:

A produção didática a respeito dos *encontros* entre europeus e povos de outros continentes, em sua grande maioria, contemplou os pressupostos expansionistas – destacando, sobretudo, os interesses comerciais, responsáveis pela abertura de novas rotas marítimas a partir da Europa, colocando em segundo plano a dinâmica, por assim dizer, *humana* dos contatos e das trocas culturais. A Situação de Aprendizagem aqui proposta, conquanto não desconsidere os aspectos ligados ao capitalismo mercantilista e à formação do mercado mundial, visa ampliar o enfoque dos processos de interação cultural que acompanharam a expansão europeia a partir do final do século XV e início do XVI. Nosso objetivo é contribuir para o rompimento das habituais hierarquizações instituídas no trato dessa temática, assentadas em valores ligados às ideias de progresso e evolução e opostos binários, como bárbaros e civilizados ou desenvolvidos e atrasados. Assim, você poderá conduzir os alunos a uma reflexão orientada sobre a importância de respeitar a diversidade cultural e esclarecer sobre a fábula das três raças formadoras da nação brasileira (Caderno do Professor, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 31).

Para desenvolver essa temática, são propostas inicialmente aos alunos pesquisas sobre o contato entre os europeus e os povos colonizados a partir do conceito de *encontro*. E, em seguida, o Caderno do Aluno propõe a análise de fragmentos de textos sobre a temática.

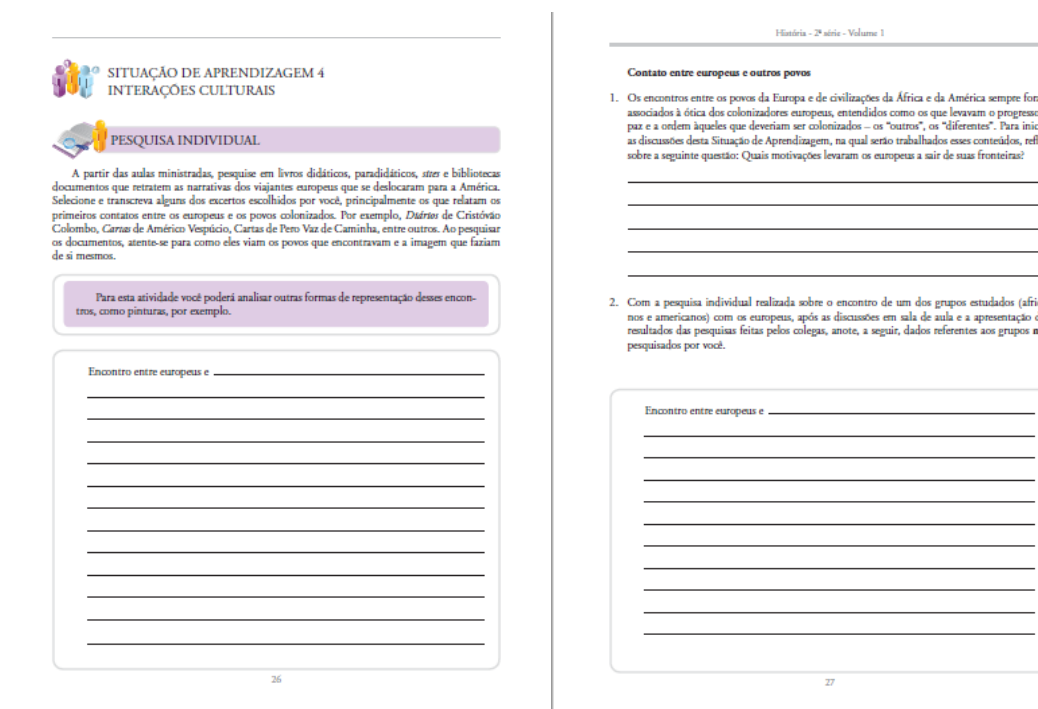


Figura 26 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 26-27.

Os fragmentos de texto extraídos das obras de Marc Ferro (2006), “História das colonizações: das conquistas às independências”, e de Janaina Amado (1999), “Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus”, são pouco explorados nas atividades propostas aos alunos, e os conceitos de *encontro* e *descobrimento* não são problematizados no Caderno do Aluno, apesar de as orientações no Caderno do Professor indicarem que, ao desenvolver a temática, é preciso questionar conceitos como progresso e evolução, civilização e barbárie, dentre outros. O Caderno do Professor também apresenta observações sobre a historiografia tradicional sobre a colonização, mas não fornece subsídios aos professores para aprofundar a questão ou identificar explicitamente as referências utilizadas pela equipe responsável pela elaboração dos cadernos.

Os encontros entre europeus e povos da África, Ásia e América estão associados à época dos processos de colonização e à expansão e exploração colonial de países como Portugal, Espanha e Inglaterra: “A tradição histórica associa a expansão desses países ao descobrimento de terras longínquas nas Índias Ocidentais e, depois, à instalação de entrepostos ao longo das rotas para a África, para a Índia e para a Ásia”. A esse largo movimento foi associada a crença de que se tratava de levar a civilização aos não

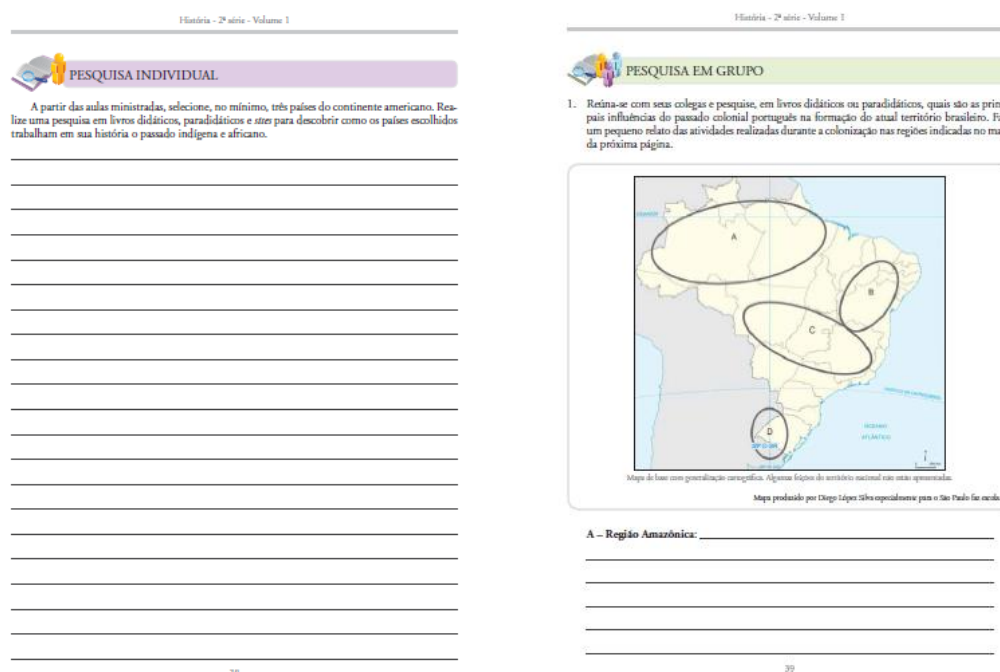


Figura 28 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 38-39.

Essas atividades são justificadas e apresentadas no Caderno do Professor como essenciais para desenvolver a compreensão sobre a diversidade de interesses que motivaram os colonizadores europeus, bem como o direcionamento que cada país deu ao seu projeto colonizador:

A formação da América colonial na Idade Moderna foi marcada pelo mercantilismo europeu e pela supremacia branca e evidenciou diversas modelagens socioeconômicas, provocadas pela diversidade de interesses que motivavam os colonizadores, ou pela pluralidade do continente ocupado. Destacamos, nesta Situação de Aprendizagem, os modelos de Portugal, Espanha, Inglaterra e França e as peculiaridades e características comuns das colonizações que essas potências mercantilistas empreenderam na América. O objetivo é facilitar ao aluno a diferenciação entre eles, por meio de uma atividade em grupo (Caderno do Professor, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 35-36).

Além da caracterização da colonização espanhola, inglesa, portuguesa e francesa na América, os cadernos propõem uma diferenciação entre elas a partir da explicação binária "colonização de exploração" e "colonização de povoamento", que pode ser relacionada a obras clássicas da historiografia brasileira como a *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, e *Formação econômica do Brasil*, de Celso Furtado, mas que foi revisitada pela historiografia mais contemporânea.

3. Leia o texto:

Com o advento da abolição em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o Brasil passava por mudanças profundas em seu contexto político, econômico e social. Havia a necessidade de se traçar e consolidar o Estado brasileiro. Neste novo Estado não haveria espaço para raças inferiores, leia-se "não brancas", pois a elite intelectual e financeira assimilou as teorias científicas raciais difundidas pelo continente europeu desde o século XVIII. Adotaram a tese de que o "atraso" do país não se devia ao secular sistema escravista, e sim, ao fato de o Brasil possuir muitos negros, indígenas e mestiços. Como corolário dessa tese, a elite adotou uma fórmula simples: branquear o país. Desta forma, o governo republicano passou a subsidiar e incentivar a imigração europeia para branquear a nação e proibiu a entrada de não brancos no país.

Após a leitura do excerto, elabore um pequeno texto que explique a adoção da política de branqueamento pela elite brasileira.

Figura 30 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 43.

A proposta de recuperação dessa Situação de Aprendizagem solicita ao aluno a interpretação de um fragmento de texto sobre a colonização do Haiti e a elaboração de um texto dissertativo sobre a questão do supremacismo branco dos europeus nas colônias americanas e sua relação com os processos de independência do Brasil e do Haiti. Essa proposta de recuperação, embora bastante pertinente para a diferenciação entre a colonização portuguesa e francesa, não condiz com os conteúdos propostos para a Situação de Aprendizagem, que problematiza e desenvolve o conceito de sistema colonial, mas não explicita o estudo da trajetória desses sistemas coloniais e do processo histórico que culminou com a independência dos países colonizados.

Como corolário desta tese, a elite adotou uma fórmula simples: branquear o país. Desta forma, o governo republicano passou a subsidiar e incentivar a imigração europeia para branquear a nação e proibir a entrada de não brancos no país.

Após a leitura do excerto, elabore um pequeno texto que explique a adoção da política de branqueamento pela elite brasileira.
A solução apresentada pela elite brasileira para resolver o problema de viver em um país com a maioria de sua população sendo considerada inferior foi incentivar a imigração maciça europeia para branquear a nação.

Proposta de Situação de Recuperação

Os processos de independência do Brasil e do Haiti resultaram em contextos políticos, sociais e econômicos muito diferentes.

No caso brasileiro, a independência possibilitou a manutenção da dinastia de Bragança no comando e o regime monárquico hereditário. Além disso, as bases econômicas da produção agrícola não foram afetadas, possibilitando a manutenção de grandes latifúndios, nos quais a mão de obra era quase exclusivamente de escravos africanos, controlados por proprietários brancos.

O excerto a seguir traça um panorama do processo de independência do Haiti e permite a comparação entre este e o caso brasileiro. A partir das aulas ministradas e da leitura do excerto, solicite ao aluno que elabore um texto dissertativo no qual trabalhe com a questão do supremacismo branco dos europeus nas colônias americanas e como isso resultou nos processos de independência distintos nos casos específicos do Brasil e do Haiti.

“Os escravos trabalhavam na terra e, como os camponeses revolucionários de qualquer lugar, desejavam o extermínio de seus opressores. Mas, trabalhando e vivendo juntos em grupos de centenas nos enormes engenhos de açúcar que cobriam a Planície do Norte, eles estavam mais próximos de um proletariado moderno do que qualquer outro grupo de trabalhadores daquela época, e o levante foi, por essa razão, um movimento de massas inteiramente preparado e organizado. Pela dura experiência, aprenderam que esforços isolados estavam condenados ao fracasso, e nos primeiros meses de 1791, dentro e nos corredores de Le Cap, eles estavam se organizando para a revolução. [...] O plano foi concebido em escala massiva e eles visavam ao extermínio dos brancos e a tomada da colônia para si. [...]”

JAMES, C.L.R. “As massas de São Domingos correm”. In: *Os Jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. Tradução Alvaro Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 91-92.

As dissertações devem abordar a temática de apropriação do processo de colonização, os abusos da escravidão africana, inclusive a codificação do ser humano, a supremacia branca. As diferenças entre os processos de independência no Haiti e no Brasil são respectivamente:

1. No Haiti ocorreu uma revolução organizada e realizada pelos escravos africanos e seus descendentes e, consequentemente, a sua independência da França e o fim da escravidão.
2. Já no Brasil, o processo de independência ocorreu de forma pacífica, com a manutenção do status quo, inclusive com a manutenção da escravidão dos africanos e seus descendentes, operando, também, pela continuidade da bandeira de Bragança.

Figura 31 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 41.

No Volume 2 dos Cadernos do Professor e do Aluno referentes à 2ª série do ensino médio, a Situação de Aprendizagem 2 “Centralização e fragmentação: processo de independência e formação territorial na América Latina” propõe um novo estudo comparativo entre os países latino-americanos, focalizando os diferentes processos de independência, que resultaram na criação de diversos regimes republicanos nos territórios de colonização espanhola e um regime monárquico centralizado no território de colonização portuguesa.

A atividade inicial proposta para os alunos trata da identificação em um mapa dos países colonizados pela Espanha e por Portugal, seguida pela análise de um fragmento de texto de uma carta de Simon Bolívar e das reflexões sobre a questão da fragmentação, que caracterizou o processo de emancipação política das colônias espanholas e da centralização, que marcou o processo de independência do Brasil.

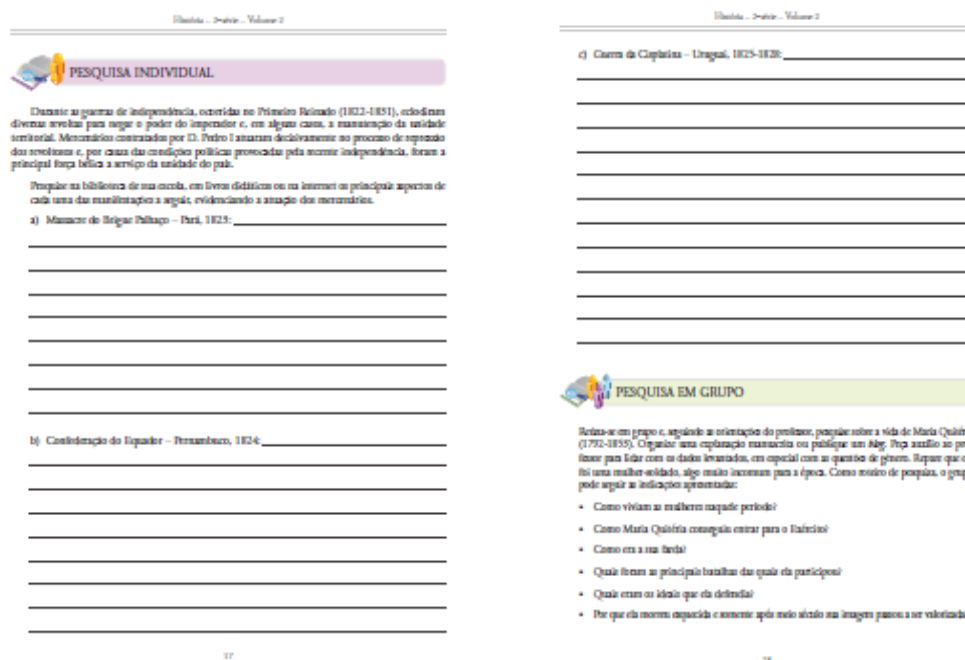


Figura 33 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 17-18.

Na Situação de Aprendizagem 3, “Linha de produção industrial”, são propostas atividades de pesquisa e análise de fragmentos de texto que relacionam os conteúdo/temas desenvolvidos com a realidade brasileira buscando a contextualização deles, como a pesquisa sobre fotografias que retratam trabalhadores e a atividade que trata dos índices de poluição segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS); além disso, é mencionada a cidade de Cubatão como exemplo dos problemas ocasionados pelo alto índice de poluentes no ar:

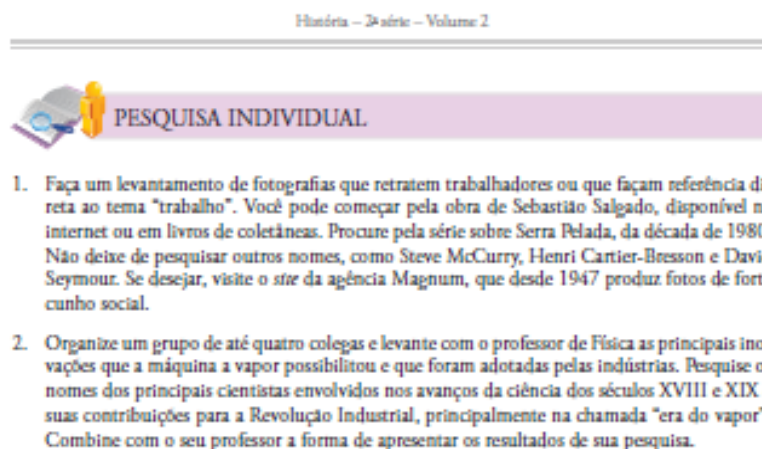


Figura 34 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 25.

Essas atividades provavelmente visam à contextualização do estudo da temática sobre a industrialização e seus efeitos, mas seu desenvolvimento contribui mais para uma reflexão sobre os temas transversais (como o Meio Ambiente) do que para a compreensão do processo de industrialização na região sudeste e, em especial, em Cubatão e da situação dos trabalhadores no país.

História – 2ª série – Volume 2

2. Leia o trecho a seguir.

"[...] A burguesia, porém, não forjou apenas as armas que representam sua morte: produziu também os homens que manusearão essas armas – o operário moderno –, os proletários. [...]"

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. In: BOFFA, David. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 40.

O texto evidencia uma das principais questões sociais relacionadas à Revolução Industrial. Identifique-a e explique suas origens.

3. Leia o trecho a seguir.

"Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o limite razoável para a poluição do ar seria uma concentração de partículas finas de 15 microgramas por metro cúbico. No dia 12 de janeiro, em razão do frio e da falta de ventos, o nível alcançou 993 microgramas em algumas partes de Pequim. [...] Os problemas enfrentados pela China não são novos – começaram com a Revolução Industrial. As mesmas nuvens que sufocam Pequim afligiram Londres de 1873 a 1975 [...]. No Brasil, a cidade de Cubatão (SP) viveu esses mesmos dramas – recordo-se o nascimento de crianças anencéfalas. Tal como sucedeu em Londres, o quadro só melhorou depois que o governo implantou um severo programa de controle ambiental."

Identificá o ar que se respira. Folha de S. Paulo, 26 jan. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/hoje/1225770-entrevista-o-ar-que-se-respira.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2015.

27

História – 2ª série – Volume 2

Com base nas considerações do editorial "O ar que se respira", discorra a respeito da relação entre produção industrial capitalista e meio ambiente.

4. (Fuvest – 1991) Identifique, entre as afirmativas a seguir, a que se refere a consequências da Revolução Industrial.

- a) Retração do processo de urbanização, aumento da população dos campos e sensível êxodo urbano.
- b) Maior divisão técnica do trabalho, utilização constante de máquinas e afirmação do capitalismo como modo de produção dominante.
- c) Declínio do proletariado como classe na nova estrutura social, valorização das corporações e manufaturas.
- d) Formação, nos grandes centros de produção, das associações de operários denominadas *trade unions*, que promoveram a conciliação entre patrões e empregados.
- e) Manutenção da estrutura das grandes propriedades, com as terras comunais, e da garantia plena dos direitos dos arrendatários agrícolas.

PARA SABER MAIS

Filme

- *Tempos modernos (Modern Times)*. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1936. 87 min. Livre. Filme clássico que, apesar de muito conhecido, vale a pena ser analisado após os estudos da Revolução Industrial.

Livros

- ARRUDA, José Jobson de Andrade. *A Revolução Industrial*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Princípios). O livro aborda a Revolução Industrial de maneira didática e auxilia nos estudos sobre o tema.
- HOBBSBAM, Eric J. *A era da revolução – 1789-1848*. 17. ed. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Esta obra, que é parte da série sobre o fortalecimento do capitalismo, avalia os efeitos da Revolução Industrial na sociedade mundial e analisa suas principais consequências.

28

Figura 35 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 27-28.

A Situação de Aprendizagem 4, “Socialismo, comunismo e anarquismo”, propõe como possibilidades de recuperação a pesquisa de notícias em periódicos de grande circulação sobre problemas de âmbito nacional, como violência, corrupção, pobreza etc., e sua posterior análise com base nos princípios anarquistas estudados e/ou o desenvolvimento de uma reflexão sobre a temática “conflitos de classe social”, como uma questão resultante da lógica capitalista da sociedade. A proposta tem o mérito de tentar contextualizar o estudo da temática, relacionando-a a problemas atuais; porém, seu desenvolvimento pode adquirir um caráter de simples apresentação dos problemas sociais brasileiros divulgados pela mídia impressa, sem a sua devida problematização, diante dos processos históricos que lhe deram origem.

É esperado que os alunos verifiquem que o Taylorismo não foi um movimento do final do século XIX e não aborda as reivindicações dos trabalhadores.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

Solicite aos alunos que pesquisem em periódicos de grande circulação notícias em que se identifiquem problemas de âmbito nacional, como violência, corrupção, pobreza etc. Com base na notícia escolhida, peça aos alunos que utilizem o seguinte roteiro de trabalho:

- ▶ identificar a fonte da notícia, lembrando-se de anotar a data de publicação e a autoria, quando houver assinatura;
- ▶ resumir as ideias principais;
- ▶ analisar, com base nos princípios anarquistas estudados, as soluções para os problemas abordados na notícia.

Proposta 2

Com base nas orientações da proposta 1, desenvolva o tema “conflitos de classe social”. Neste caso a matéria selecionada também deve abordar questões resultantes da lógica organizadora de uma sociedade capitalista, mas específicas do contexto brasileiro. No que se refere à análise do material, oriente-os a analisar as diferenças de classe social com base em princípios capitalistas, utilizando os

conceitos estudados de forma que expliquem as razões que levam à desigualdade social no sistema capitalista.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

COSTA, Caio Túlio. *O que é o anarquismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos). A obra constitui um texto introdutório à temática.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. In: BOYLE, David. *O Manifesto Comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. O texto apresenta as principais orientações do socialismo e do comunismo, segundo a perspectiva marxista.

Sites

Anarquismo. Disponível em: <<http://www.oocities.com/projetoperiferia2/indice.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2013. Site com grande número de reflexões sobre o anarquismo, entendido como teoria política.

Revista Crítica Marxista. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/>>. Acesso em: 18 nov. 2013. Site da *Revista Crítica Marxista*, da Unicamp, com dezenas de artigos acadêmicos a respeito do marxismo.

Figura 36 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 39.

Na Situação de Aprendizagem subsequente sobre a “Expansão para o oeste e a Doutrina do destino manifesto”, é proposto um estudo sobre o expansionismo estadunidense para a região Oeste e seu impacto sobre as populações indígenas que nela viviam, bem como sobre os principais aspectos da Doutrina do Destino Manifesto. Ao propor a análise de um fragmento de texto com vistas à reflexão sobre a remoção e a dizimação dos grupos indígenas da região Oeste, o Caderno do Professor sugere como atividade:

A partir do excerto, faça uma síntese dos principais aspectos abordados pela Lei de remoção dos índios e trace um paralelo com a situação dos indígenas brasileiros, considerando os seguintes aspectos: como foi tratada a “questão indígena” no Brasil na época da colonização? Como essa questão é vista hoje no que se refere às reservas indígenas? (Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 44).

Essa atividade demonstra uma tentativa de incluir a temática indígena para além do período da colonização; porém, essa indicação não parece suficiente para superar a constante invisibilidade dos indígenas nos currículos de História, que, mesmo após a aprovação da Lei n. 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, permanece como coadjuvante no processo histórico brasileiro. De acordo com Almeida Neto, “a invisibilidade dos indígenas permanece, ao terem sua existência histórica reduzida ao momento inicial da colonização portuguesa, ao serem destituídos da condição de sujeitos históricos e de sua historicidade” (2015, p. 118).

As Situações de Aprendizagem 7 “Abolição e Imigração” e 8 “Imaginário Republicano” abordam especificamente conteúdos/temas da história do Brasil. Nas orientações do Caderno do Professor sobre a Situação de Aprendizagem “Abolição e Imigração”, consta a seguinte orientação para os professores:

O Brasil foi organizado, durante quase todo o século XIX, como uma monarquia absolutista e a Constituição nacional que vigorou por mais tempo na história do Brasil independente foi aquela outorgada em março de 1824, no reinado de D. Pedro I. Trata-se de um longo período e com diversos desdobramentos interessantes. Porém, para esta Situação de Aprendizagem trataremos da abolição da escravidão e da imigração europeia. Esta Situação de Aprendizagem deve ser abordada após certo andamento nos estudos sobre o Brasil Monárquico, pois, para seu melhor aproveitamento, é interessante que os alunos dominem os seguintes temas:

- Primeiro Reinado (1822-1831): consolidação do Estado Nacional, Constituição de 1824, crise política e declínio de D. Pedro I;
- Período Regencial: as manifestações federalistas e republicanas e o golpe da maioria;
- Segundo Reinado: a política e a economia do período, as relações exteriores, a migração europeia, a Guerra do Paraguai e as campanhas abolicionista e republicana (Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 53).

Essa orientação esclarece aos professores que é preciso desenvolver os conteúdos referentes à história do Brasil monárquico, dado que a Situação de Aprendizagem propõe como temas/conteúdos a Abolição e a Imigração, e a compreensão deles pode ficar comprometida se os alunos não tiverem conhecimentos suficientes sobre o processo histórico que instaurou o regime monárquico no Brasil, bem como sobre suas fases, características e os fatores que contribuíram para a crise, que culminou com a Proclamação da República. Essa indicação é importante para o professor, pois a atividade inicial proposta aos alunos compreende a análise de uma carta publicada no Brasil após a abolição da escravidão, que relata uma situação comum aos escravos recém-libertados nas últimas décadas do século XIX e que será mais bem compreendida pelos alunos se eles já tiverem conhecimentos prévios sobre a crise da monarquia e sobre sua relação com a abolição da escravidão.

História – 2ª série – Volume 2

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7
ABOLIÇÃO E IMIGRAÇÃO

A carta a seguir foi publicada no Brasil após a abolição da escravidão e relata uma situação comum a muitos escravos brasileiros nas últimas décadas do século XIX.

Leitura e análise de texto

São Paulo, 5 de janeiro de 1885.

Ilmo. Sr. João Clapp,
O portador desta é Francisco, o mais infeliz dos escravos dessa província, visto que pertence a um faguidado fazendeiro que não cessa de persegui-lo. Peço a Vossa Senhoria que o proteja e, se tiver ocasião, remeta-o para o lugar mais longe possível.
Seu com estima e consideração
De Vossa Senhoria
Amigo, criado e venerador
Antônio Bento de Souza e Castro.

Artes Gráficas, 19 de maio de 1888, p. 2.

Após a leitura, responda às seguintes questões:

1. Quem escreveu a carta?

2. A quem se dirige a carta?

3. Qual é a data da elaboração da carta?

História – 2ª série – Volume 2

4. Qual é a data de sua primeira publicação na imprensa?

5. Qual é a situação relatada no texto?

6. Por que a carta só foi publicada cinco anos após a sua elaboração? Há alguma relação entre o conteúdo da carta e essa demora? Elabore uma hipótese a respeito.

7. Leia o texto a seguir:

Na segunda metade do século XIX, o trabalho escravo suportava uma carga enorme de críticas e desafetos de diferentes setores sociais que desejavam a destruição daquele pilar que, até então, sustentava o trabalho no Brasil. Quilombos, casas para esconder escravos, acaloradas discussões jurídicas, livros e fugas em massa contribuíam para a crise do sistema escravista e para o constante crescimento da migração europeia para o Brasil.

Elaborado especialmente para o São Paulo do século.

Após a leitura do texto e as explicações do seu professor em sala de aula, anote no espaço reservado o significado de algumas das principais leis antiescravistas do período em questão.

- a) Lei Eusébio de Queiroz (1850): _____

Figura 37 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 52-53.

As demais atividades propostas para essa Situação de Aprendizagem incluem a análise de dados estatísticos e fragmentos de textos sobre a imigração e o poder moderador, pesquisas sobre a imigração no Brasil nos anos 1970 e 1980 e sobre os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a imigração de alguns grupos étnicos e, também, sobre a existência de colônia de imigrantes na cidade ou região onde moram os alunos.

Essas atividades parecem bastante significativas para contextualizar os conteúdos desenvolvidos e incentivar o espírito investigativo nos alunos, mas a quantidade de propostas de pesquisa em uma mesma Situação e Aprendizagem, somada ao reduzido número de aulas semanais de História e as prováveis dificuldades de acesso à internet para coletar esses dados, instiga-nos a questionar sua viabilidade.

História – 2ª série – Volume 2

LIÇÃO DE CASA

A imigração no Brasil nos períodos anuais (1870-1889)

| Ano | Total | Ano | Total |
|------|--------|------|---------|
| 1870 | 5 158 | 1880 | 30 355 |
| 1871 | 12 431 | 1881 | 11 548 |
| 1872 | 19 219 | 1882 | 29 589 |
| 1873 | 14 742 | 1883 | 34 015 |
| 1874 | 20 332 | 1884 | 23 574 |
| 1875 | 14 590 | 1885 | 34 724 |
| 1876 | 30 747 | 1886 | 32 650 |
| 1877 | 29 468 | 1887 | 54 932 |
| 1878 | 24 456 | 1888 | 132 070 |
| 1879 | 22 788 | 1889 | 65 165 |

Fonte: Brasil 500 anos de governação. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Agência: Estatísticas de governação, p. 221. Disponível em: <http://brasil500anos.gov.br/estatisticas-do-povoamento/immigracao-total-periodos-aneais>. Acesso em: 18 nov. 2013.

- Observe os dados do quadro e a cronologia do período estudado. Em seguida, aponte as relações entre o abolicionismo e a entrada de emigrantes verificada entre os anos de:
 - 1870-1871: _____
 - 1887-1888: _____
- Há alguma relação entre esses dados e a promulgação das leis mencionadas anteriormente? Que leis, especificamente? Justifique suas respostas. _____

55

História – 2ª série – Volume 2

Leitura e análise de texto

Como era a vida desses emigrantes que vieram para o Brasil? Sobre a situação de vida dos imigrantes europeus em nosso país, leia os relatos a seguir de duas pessoas que passaram por essa experiência.

Texto 1

"[...] O nosso contentamento ao chegarmos ao Rio de Janeiro era indescrevível. Quando chegamos à colônia, encontramos quase todas as casas prontas e não precisamos nos preocupar com gêneros alimentícios. 1 kg de café, a mesma quantidade de açúcar, 2 kg de toucinho, 2 kg de carne, arroz, feijão, farinha, o que na Alemanha mal podia ser consumido em um mês, eu consumo agora em uma semana. [...]"

Carta de José Christoph Gottlieb Reibardt e esposa, 09 jul. 1852. Apud: IBGE, Dicionário Histórico. Carta de emigrante alemão para o Brasil: Rio de Janeiro-Turkey (1872-1875). *Anuário Brasileiro de História*, v. 23, n. 45. São Paulo, jul. 2005, p. 177.

Texto 2

"Prezado Senhor,

Havia três anos que eu trabalhava na fazenda cujo administrador e o diretor dos colônios [...] têm o vício infame de zombar e, o que é pior, maltratar os filhos do trabalho, especialmente os de origem italiana.

Agora, é preciso que S. Ex.ª saiba que o abaixo assinado é um pobre pai de família com mulher e quatro filhos pequenos, o que quer dizer apenas dois braços para colocar a serviço da fazenda: três meses atrás cai doente e não pode trabalhar por trinta dias. Desde então, e por esse motivo, me tornei objeto de troça dos empregados da fazenda e dos seus filhos-tratos e eu, sempre paciente, nunca me queixei. Por fim, não podendo mais suportar as suas vexações e impotente para reagir, em primeiro lugar, porque tenho família e, em segundo, porque aquela é uma fazenda cheia de capangas para os quais a razão não conta, resolvi, 15 dias atrás, abandonar a fazenda, sem receber o que me era devido e me separar da minha família na esperança de que o fazendeiro ou quem em seu lugar após alguns dias a deixasse livre para ir aonde julgasse melhor, naturalmente ao meu encontro; mas até hoje não a vejo, o que me leva a crer que não tem liberdade de sair da fazenda. [...]"

Trecho do carta de Pietro Amato, publicada no jornal *La Bangsa*, de São Paulo, 29 jul. 1911. Tradução Rita De Lencastre. A coleção encontra-se no acervo do jornal assinado no Arquivo Digital Lencastre (ANL) da Unesp.

Após a leitura dos textos, responda às seguintes questões:

- Qual é a opinião do autor do primeiro texto sobre a sua mudança de vida? _____

56

Figura 38 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 55-56.

Além disso, é preciso considerar que o desenvolvimento dessas propostas de pesquisas subentende uma autonomia dos alunos, que está presente enquanto discurso do “aprender a aprender”, mas que corresponde muito pouco à realidade do público-alvo e às condições de trabalho pedagógico das escolas públicas do estado de São Paulo.

História – 2ª série – Volume 2

- Como o segundo texto diverge do primeiro no que se refere às condições de vida dos imigrantes? _____
- Por que milhares de europeus emigraram de seu continente natal no século XIX e início do século XX? Quais eram suas principais esperanças ao decidirem vir para a América? _____
- Quais foram as principais políticas de incentivo do governo brasileiro para atrair emigrantes europeus? _____
- Quais foram as regiões brasileiras que receberam mais emigrantes na segunda metade do século XIX e início do XX? Por quê? _____

PESQUISA EM GRUPO

Nas décadas de 1970 e 1980, o quadro de emigração para o Brasil alterou-se profundamente: recebemos cada vez menos emigrantes europeus e japoneses e as taxas de emigração de brasileiros para o exterior cresceram bastante. Em virtude da crise econômica do período, do aumento da violência urbana e do desemprego, muitos brasileiros trilharam o caminho inverso e buscaram melhores condições de vida fora do Brasil.

Realize com seu grupo uma pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos pelo seu professor, e elabore, em uma folha avulsa, um texto com os dados levantados sobre os seguintes aspectos:

- relatos de emigrantes com opiniões sobre mudanças na sua qualidade de vida;
- principais motivações apresentadas pelos emigrantes para justificar a saída do Brasil;
- principais exigências legais dos Estados Unidos, da União Europeia e do Japão para receber emigrantes brasileiros;
- interesse de algumas regiões em receber trabalhadores brasileiros;
- diferenças e semelhanças entre os contextos das migrações dos séculos XIX-XX e XX-XXI;
- motivações que estão levando parte dos emigrantes brasileiros a retornar ao país em função dos efeitos da crise iniciada em 2008.

* Vale lembrar a importância da pesquisa, para atender às demandas do currículo escolar.

57

Figura 39 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 57-58.

E, ainda, os conteúdos/temas propostos, apesar de pertinentes e motivadores, não propõem discussões mais aprofundadas sobre o processo abolicionista e seus resultados, bem como sobre a constituição étnica da sociedade brasileira. Ao enfatizar a questão da aprovação das leis abolicionistas e a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre dos imigrantes, a atuação dos próprios negros escravizados no processo permanece reduzida, mesmo que, em Situações de Aprendizagem anteriores, a questão da resistência à escravidão tenha sido desenvolvida. Para Gebran, Luvizotto e Ponciano,

As proposições de atividades reflexivas são pouco apresentadas, dificultando ao aluno a compreensão e reconhecimento das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, uma vez que a legislação pertinente torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio e, ressalta a importância de um currículo que situe o aluno em sua cultura, valorizando as raízes da civilização em que desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das culturas indígena, africana e europeia. Em contrapartida, atividades memorativas e reprodutivas da condição do negro, apenas como mão-de-obra escrava são amplamente apresentadas aos alunos. Essas atividades pouco estimulam a discussão crítica a respeito da diversidade cultural, preconceito, racismo e valorização da História e Cultura afro-brasileiras. (2010, p. 90-91)

Assim, vemos que o currículo de São Paulo inclui a temática da cultura e história afro-brasileira, respondendo às determinações da legislação vigente; no entanto, faz isso de modo superficial, mantendo a imagem do negro em condições de servidão/submissão e limitando sua atuação ao período colonial da história brasileira.

A atividade inicial da Situação de Aprendizagem “Imaginário Republicano” propõe uma análise da pintura de Eugène Delacroix, “A Liberdade guiando o povo” (1830), seguida da comparação com uma charge de Angelo Agostini, de 1888, que provavelmente buscam promover a discussão sobre o imaginário do período republicano, além de desenvolver habilidades relacionadas à análise de imagens; assim como a Situação de Aprendizagem sobre a abolição e a imigração, essa atividade pressupõe conhecimentos prévios dos alunos.



Figura 41 – Caderno do Aluno, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 67-68.

Esse silenciamento do Caderno do Aluno em relação aos diversos conflitos sociais que marcam a Primeira República (1889-1930) pode limitar a compreensão dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que caracterizam esse período e, por conseguinte, o entendimento sobre o processo histórico pós-1930.

Ao incluir a discussão sobre o imaginário republicano, cuja referência provavelmente foi a obra de *A formação das almas*, de José Murilo Carvalho, indicada como sugestão ao final da Situação de Aprendizagem, o currículo tenta ampliar os temas e problemas no trabalho pedagógico da disciplina, mas também o faz de maneira superficial, o que pode resultar em ideias equivocadas e reducionismos.

(Comvest/Vestibular Unicamp – 1997) Após a Proclamação da República, uma nova bandeira nacional foi criada para substituir a antiga bandeira do Império. O lema da nova bandeira era “Ordem e Progresso”.

a) Por que o governo republicano determinou que se substituisse a antiga bandeira?

A antiga bandeira exibia símbolos monárquicos, substituídos pelo escudo azul estrelado. Trata-se de uma batalha simbólica; porém, o verde (da família de Bragança) e o amarelo (dos Habsburgos) permaneceram.

b) Explique por que, naquele momento, era importante para o governo republicano demonstrar sua preocupação com a ordem pública e seu compromisso com o progresso.

Os ideais positivistas de ordem e progresso refletem o contexto da proclamação. Havia necessidade de manutenção da ordem social para justificar o poder de um regime que ascendeu pela força e o progresso seria atingido pela industrialização e pela “modernização” do país.

Proposta de Situação de Recuperação

Elabore um quadro comparativo dos ideais republicanos brasileiros e dos ideais republicanos franceses. Solicite aos alunos que realizem uma pequena pesquisa sobre os principais temas (liberdade, igualdade, fraternidade, abolicionismo e sufrágio universal) e, em seguida, relacione-os às resoluções da Constituição de 1891. Requeira, ainda, que pesquem o que a Constituição de 1988, a atual, estabelece sobre esses temas.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*, o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. A Situação de Aprendizagem 4 foi inspirada nesta obra, que traz boas análises do imaginário político republicano para abordagem em sala de aula.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. O livro retrata a Revolta da Vacina do Rio de Janeiro e lece uma interessante teoria sobre a participação política do povo brasileiro na constituição da República recém-instaurada.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia*: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. A obra ilustra as transformações musicais e sociais do final do Império e dos primeiros anos da República brasileira.

Filme

Guerra de Canudos. Dir.: Sérgio Rezende. Brasil, 1997. 170 min. Sem classificação. O filme retrata a Guerra de Canudos, ocorrida nos primeiros anos de instalação na República do Brasil.

Site

Pró monarquia Brasil. Disponível em: <<http://promonarquiaabril.blogspot.com>>. Acesso em: 14 jan. 2014. Este blog do Movimento Pró-Monarquia apresenta alguns textos em defesa da restauração, no Brasil, do regime monárquico parlamentarista.

Figura 42 – Caderno do Professor, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 69.

Nos Cadernos referentes à 3ª série do ensino médio, os conteúdos/temas relacionados à história do Brasil são inicialmente apresentados de forma associada à história geral, como no caso da Situação de Aprendizagem 1 “Imperialismos, Gobineau e o Racismo”, que propõe a discussão das ideias racistas que caracterizam o século XIX e justificam o imperialismo das potências europeias a partir da análise de fragmentos de textos do Conde de Gobineau e, por conseguinte, retoma algumas características do Segundo Reinado (1840-1889), bem como a questão da imigração.

No Caderno do Professor, consta a seguinte orientação sobre essa Situação de Aprendizagem:

Nesta Situação de Aprendizagem serão utilizados trechos do texto de um autor muito ligado ao Neocolonialismo e que, coincidentemente, possuía uma relação bastante estreita com o Brasil do século XIX: o Conde de Gobineau, que publicou em 1853 a obra *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*. Amigo íntimo de D. Pedro II, viveu no Brasil em 1869 e 1870, e escreveu uma obra na qual procurou sustentar a superioridade racial europeia durante a expansão imperialista da Europa. Além de escritor, Gobineau era diplomata do governo francês, quando escreveu, em 1873, seu ensaio *L’émigration au Brésil* (A emigração ao Brasil), no qual incentivava os franceses a vir para cá. Entre os vários argumentos racistas ali apresentados, apareceu a diminuição gradual da população brasileira miscigenada que, segundo os cálculos de Gobineau, desapareceria “em um período de 270 anos” (Caderno do Professor, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 9).

Em conformidade com essa orientação, no Caderno do Aluno, são propostas atividades que relacionam as ideias de Gobineau à política de imigração do governo de D. Pedro II:

História - 3ª série - Volume 1

2. Leia o texto a seguir:

“Mas se, em vez de se reproduzir por si mesma, a população brasileira tivesse a possibilidade de subdividir mais os elementos deploráveis de sua constituição étnica atual, fortificando-os através de alianças de um valor mais alto com as raças europeias, então o movimento de destruição observado em suas fileiras seria freado e daria lugar a uma ação completamente contrária.”

Conde de Gobineau. *Ensaio sobre a Raça Humana*, 1873. Tradução Célia Gambini.

Sobre o pensamento de Gobineau em relação ao Brasil no século XIX, podemos afirmar que:

- a) está correto, ao dizer que o Brasil teria muito a melhorar com a vinda de imigrantes para cá, pois estaríamos fadados ao fracasso pela pobreza racial anterior.
- b) trata-se de uma visão distorcida do Brasil, pois o autor nunca esteve aqui e escreveu somente a partir de descrições e comentários lidos na Europa.
- c) foi fortemente influenciado pelas teorias derivadas do darwinismo social do século XIX, que afirmam o eurocentrismo e a superioridade do europeu branco.
- d) caracteriza-se por forte influência do pensamento nazista, sendo Hitler uma das principais influências de Gobineau.
- e) o pensamento de Gobineau e a imigração europeia para o Brasil não estão relacionados, pois o Brasil não aceitou a vinda de imigrantes.

Figura 43 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 15.

A associação do contexto brasileiro aos conteúdos de história geral também é desenvolvida na Situação de Aprendizagem “Nazismo e Racismo”, a partir da análise de um fragmento de texto sobre os regimes totalitários na Europa e no Brasil e na Situação de Aprendizagem “Crise de 1929 e seus efeitos mundiais”, ao propor uma reflexão sobre os efeitos da crise de 1929 no Brasil:

Civil Espanhola, que possibilita relacionar esse acontecimento ao contexto do Estado Novo no Brasil.

História - 3ª série - Volume 1

d) Elaboração dos textos do trabalho final.
Responsáveis: _____ Entregue: ____/____/____

e) Elaboração ou impressão das imagens do trabalho final.
Responsáveis: _____ Entregue: ____/____/____

Seu professor vai sugerir nomes de artistas, principais obras e outras informações, para orientar a pesquisa. Anote-as no espaço a seguir:

LIÇÃO DE CASA

O poema a seguir foi escrito no **Brasil** por Carlos Drummond de Andrade, durante a Guerra Civil Espanhola, e faz uma série de referências às dificuldades de obter informações sobre esse conflito.

| | |
|--|--|
| <p>[...] Aos navios que regressam marcados de negra viagem, aos homens que neles voltam com cicatrizes no corpo ou de corpo mudado, peço notícias de Espanha.</p> <p>[...] Ninguém as dá. O silêncio sob os braços e fecha-se entre as subdivisões mais duras. Hino silêncio de muro, de pano abafando a boca, de pedra esmagando ramos, é sexo e não silêncio</p> | <p>em que se escuta vazar como no fundo da mina um caldo gozo e vermelho.</p> <p>[...] cantado de vá pergunta, farto de contemplação, quisera fazer do poema não uma flor: uma bomba e com essa bomba romper o muro que envolve Espanha.</p> <p>[...]</p> <p style="font-size: x-small;">Trecho do poema "Notícias de Espanha", in: ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Atos poéticos</i>. São Paulo: Companhia das Letras, (série linguagem). Carlos Drummond de Andrade © Gruta Drummond. São Paulo em: <www.carlosdrummond.com.br>. Acesso em: 17 maio 2013</p> |
|--|--|

51

História - 3ª série - Volume 1

1. Qual era o contexto vivido no Brasil durante o período da Guerra Civil Espanhola (1936-1939)?

2. Há diversas referências à violência e à censura no texto de Drummond. Qual é a relação entre esses temas e a realidade brasileira da época?

3. Quanto à produção intelectual, qual é a relação entre a Guerra Civil Espanhola e o Estado Novo de Getúlio Vargas no Brasil?

52

Figura 46 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 51-52.

Essa associação entre os contextos europeu e brasileiro, embora possibilite aos alunos o desenvolvimento de uma visão de história mais integrada e de uma noção temporal de simultaneidade, coloca a história do Brasil em segundo plano e seus efeitos de poder-saber podem resultar na percepção de que ela é menos importante que a história europeia.

Em outras Situações de Aprendizagem do volume 1 para a 3ª série do ensino médio, a menção à realidade brasileira busca contextualizar os temas desenvolvidos e relacioná-los ao tempo presente como nas atividades da Situação de Aprendizagem "A Revolução Russa e o trabalho", que propõem uma discussão sobre as condições de trabalho no Brasil, os direitos trabalhistas e sua flexibilização.

História - 3ª série - Volume 1

ainda cansados. Ao ar frio da alvorada, caminhavam por ruas não pavimentadas para as altas pilhas de pedra da fábrica que, serena e indiferente, os esperava com os seus numerosos olhos quadrados e viscosos. A lama escorria sob os passos. Exclamações ríacas e vozes sonolentas e injúrias dilaceravam o ar. Mas eles iam ao encontro de outros sons: o barulho surdo das máquinas, o roncar do vapor. Sombrias e severas, as altas chaminés negras destacavam-se no céu como grossos vapores.

A noite, quando o sol se punha e os raios vermelhos brilhavam nas janelas das casas, a fábrica vomitava das suas entranhas de pedra aquelas escórias humanas e os operários, caras negras de fumaça, dentes brilhantes de fome, espalhavam-se de novo pelas ruas, deixando no ar exalações viscosas do óleo das máquinas. Agora, os vozes eram animadas e até alegres; o trabalho pesado terminara por aquele dia, o jantar e o repouso os esperavam em casa.

A fábrica tinha devorado a jornada, as máquinas tinham sugado dos músculos dos homens todas as forças de que tiveram necessidade. Um dia mais tinha sido riscado da vida deles; os homens tinham dado mais um passo para o túmulo, mas a doçura do repouso estava muito próxima, com o prazer da taberna enfumaçada, e eles estavam contentes.”

GORKI, M. A. In: Tradução José Augusto Rodrigues Rêgo. Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, p. 12.

Discuta em sala ou pesquise em casa as seguintes questões:

1. Você acha que existem trabalhadores em condições semelhantes à do texto de Gorki no Brasil? Justifique e exemplifique sua resposta.
2. Pesquise em livros didáticos, paratidáticos e sites quais são os principais direitos que os trabalhadores têm assegurados por lei no Brasil.

História - 3ª série - Volume 1

3. A partir das aulas e pesquisa realizada, responda: esses direitos estão avançando ou recuando no atual mercado de trabalho? Justifique sua resposta.
4. O que significa “flexibilização do trabalho”? Como isso se relaciona aos direitos trabalhistas?
5. Como você se imagina daqui a dez anos, no que se refere à realização profissional? Com o que pretende trabalhar? Por quantas horas por dia? Qual é seu ideal de realização no mundo do trabalho?

PESQUISA INDIVIDUAL

Pesquise em livros didáticos, paratidáticos e sites a participação política de alguns dos envolvidos no movimento revolucionário russo de 1917.

Centralize sua pesquisa nos diferentes aspectos ideológicos defendidos pelos participantes, nos grupos sociais que representavam, em seu envolvimento no processo de 1917 e em suas contribuições posteriores.

27

28

Figura 47 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 28-29.

A única Situação de Aprendizagem do volume 1 para a 3ª série do ensino médio que propõe o desenvolvimento de um conteúdo/tema específico da história do Brasil é a número 8 “Período Vargas”, que, de acordo com as orientações do Caderno do Professor, tem como objetivo desenvolver a seguinte competência e habilidade: “dado um conjunto de informações de uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, entendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais”, que não é apresentada como habilidade prevista no documento geral do currículo de Ciências Humanas.

A Situação de Aprendizagem é intitulada de "Período Vargas" e é proposta como eixo do estudo a análise de um trecho de uma carta de Olga Benário, seguida de uma pesquisa sobre a sua vida e a de Luís Carlos Prestes nos anos 1920 e 1930, bem como sua atuação política, além da comparação entre o contexto econômico e político do Brasil e da Europa.

História - 3ª série - Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8
PERÍODO VARGAS

O casal Olga Benário e Luís Carlos Prestes viveu intensamente o contexto político e ideológico do período Vargas. Os dois se conheceram em um cenário revolucionário e sofreram consequências gestadas pela sua época. Trata-se de uma história de amor, que ilustra, de maneira muito interessante, a vida e a luta política de ambos, bem como os rumos que o Brasil trilhou naquele período.

Antes de ser executada, Olga deixou uma carta entre suas penitências. Leia-a a seguir.

significa que me rendo, mas sim saber fazer-lhe frente quando ela chegar. Mas, no entanto, podem ainda acontecer tantas coisas... Até o último momento manter-me-ei firme e com vontade de viver. Agora vou dormir para ser mais forte amanhã. Beijinhos pela última vez.

Olga"

Anunciado por Anita Leal da Fonseca e citado em MORAIS, Fernando. *Olga: São Paulo - Conspiração das Lenas*, 1993.

O desfecho trágico da vida de Olga foi fortemente influenciado pelo contexto de sua atuação política no Brasil dominado por Getúlio Vargas. Para entender melhor tal desfecho, realize uma pesquisa a respeito da vida de Olga Benário e de seu marido, Luís Carlos Prestes, utilizando livros didáticos e a internet. Para orientá-lo, segue um pequeno roteiro: preencha os espaços reservados com as informações obtidas em suas leituras.

História - 3ª série - Volume 1

Letras e análise de texto

"Queridos,

Amanhã vou precisar de toda a minha força e de toda a minha vontade. Por isso, não posso pensar nas coisas que me torturam o coração, que são mais caras que a minha própria vida. É por isso que me despeço de vocês agora. É totalmente impossível para mim imaginar, filha querida, que não voltarei a ver-te, que nunca mais voltarei a abraçar-te em meus braços ansiosos. Quisera poder pensar-te, fazer-te as tranças - ah, não, elas foram cortadas. Mas te fica melhor o cabelo solto, um pouco desalinhado. Antes de tudo, vou fazer-te forte. Deves andar de sandálias ou descalça, correr ao ar livre comigo. Sua avó, em princípio, não estará muito de acordo com isso, mas logo nos entenderemos muito bem. Deves respeitá-la e respeitá-la por toda a sua vida, como o teu pai e eu fazemos. Todas as manhãs faremos ginástica... Vê? Já volto a sonhar, como tantas noites, e espiro que esta é a minha despedida. E agora, quando penso nisso de novo, a ideia de que nunca mais poderei abraçar teu corpinho calado é para mim como a morte. Carlos, querido, amado meu: tenes que renunciar para sempre a tudo de bom que me deste? Confirma-mo-la, mesmo se não puderes ter-te muito próximo, que teus olhos mais uma vez me olhassem. E queria ver teu sorriso. Quero-os a ambos, tanto, tanto. E estou tão agradecida à vida, por ela haver me dado a ambos. Mas o que eu gostaria era de poder viver um dia feliz, os três juntos, como milhares de vezes imaginei. Será possível que nunca veres o quanto orgulhoso e feliz te sentes por nossa filha?

Querida Anita, meu querido marido, meu garoto: choro debaixo das mantas para que ninguém me ouça, pois parece que hoje as forças não conseguem alcançar-me para suportar algo tão terrível. É precisamente por isso que me esforço para despedir-me de vocês agora, para não ter que fazê-lo nas últimas e difíceis horas. Depois desta noite, quero viver para este futuro tão breve que me resta. De ti aprendi, querido, o quanto significa a força de vontade, especialmente se amana de fontes como as nossas. Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo. Prometo-te agora, ao despedir-me, que até o último instante não terei por que te envergonhar de mim. Quero que me entendam bem: prepara-me para a morte não

62

História - 3ª série - Volume 1

1. Final da década de 1920

a) Atuação de Olga no período: _____

b) Atuação de Prestes no período: _____

63

Figura 48 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 62-63.

Os exercícios propostos para os alunos tratam do contexto de implantação do Estado Novo e dos posicionamentos políticos antagônicos que o caracterizaram. E, apesar de o Caderno do Professor indicar outras possibilidades de exercícios sobre a dita Revolução de 1930, o papel do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e o governo provisório de Vargas, a Situação de Aprendizagem silencia outros acontecimentos do período e outros aspectos da sociedade brasileira e o desenvolve desconsiderando sua complexidade.

História - 3ª série - Volume 1

VOCÊ APRENDEU?

9

1. (Convest/Vestibular Unicamp 1999) Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas discursava à nação pelo rádio: “A disputa presidencial estava levando o país à desordem. Os comunistas infiltravam-se dia a dia nas instituições nacionais. A nação corria perigo de uma luta de classes e os partidos políticos inquietavam o nosso povo!”

a) Que argumentos Vargas usou para implantar o Estado Novo?

b) Cite duas características do Estado Novo.

68

História - 3ª série - Volume 1

2. Leia e compare os textos a seguir e assinale a alternativa correta.

Texto 1

“Os homens e as classes, pois, podem e devem viver em harmonia. É possível ao mais modesto operário pagar uma elevada posição financeira ou intelectual. Cumpre que cada um se eleve segundo sua vocação. Todos os homens são suscetíveis de harmonização social e toda superioridade provém de uma só superioridade que existe acima dos homens e sua comum e sobrenatural finalidade. Esse é um pensamento profundamente brasileiro, que vem das raízes criadas da nossa História e está no íntimo de todos os corações.”

MILGROD, Paulo. *Manifesto Integralista de 1932*. Disponível em: <http://www.integralismo.org.br/Docs/32>. Acesso em: 17 maio 2013.

Texto 2

“Por outro lado a crise mundial do capitalismo, na sua agraviação crescente, leva os imperialistas a tornarem cada vez mais clara a dominação e a exploração dos países subjugados por eles nas colônias e semicolônias como o Brasil. Quem tem a coragem, nos dias de hoje, de negar que somos explorados hábil e brutalmente pelo capital financeiro imperialista [...]”

PRESTES, Luís Carlos. *Manifesto da Aliança Nacional Libertadora de 1935*. Disponível em: <http://www.marxismo.org.br/manifesto-prestes/1935/03/03.html>. Acesso em: 17 maio 2013.

a) No Texto 1, há uma clara defesa dos ideais socialistas, por meio da valorização das raízes criadas do povo brasileiro. No Texto 2, há uma forte influência do pensamento fascista, principalmente pela não aceitação da exploração pelo capital financeiro capitalista.

b) No Texto 1, há uma nítida influência fascista, evidenciada pelo nacionalismo e pela defesa da manutenção das classes sociais. No Texto 2, fica clara a defesa do socialismo, por conta do ataque ao capitalismo e à exploração imperialista.

c) Nos Textos 1 e 2, há uma forte influência do pensamento socialista, presente no manifesto da Ação Integralista Brasileira, assim como no da Aliança Nacional Libertadora.

d) Os Textos 1 e 2 refletem características do pensamento nazista alemão, pois ambos defendem claramente a inferioridade de países como o Brasil em comparação a países como a Alemanha e a Itália.

e) Os Textos 1 e 2 apresentam ideias semelhantes ao tratar do futuro do Brasil, expressando a necessidade de produzir uma sociedade sem propriedade privada e diferenças sociais.

69

Figura 49 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 68-69.

Além disso, essa Situação de Aprendizagem não problematiza termos como “período” ou “era Vargas”, “Revolução de 30” e “Estado Novo”, que foram objeto de análise e discussão de vários estudos historiográficos, o que pode dificultar a compreensão do processo de transformações históricas e induzir os alunos a fixar sentidos de uma história linear e focada apenas nos acontecimentos políticos.

Essa ausência de uma discussão historiográfica mais ampla pode ser percebida também nas indicações de leitura de apoio do Caderno do Professor, que se restringem às obras de Boris Fausto (2010) e Thomas Skidmore (1982) e desconsideram estudos historiográficos reconhecidos, como as obras de Edgar De Decca, Angela de Castro Gomes, Maria Helena Capelato, dentre outros.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Livro que aborda o início do Período Vargas e aponta as principais transformações ocorridas após a Revolução de 1930.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castelo Branco (1930-1964)*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. O pesquisador britânico percorre um longo período político da história brasileira, apontando e analisando fatos muito presentes no currículo escolar de História.

Revista

Nossa História. Rio de Janeiro: Editora Vera Cruz, ano 2, n. 15, jan. de 2005. Essa

edição apresenta uma série de textos sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Site

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC-FGV. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 17 maio 2013. O site possui farta documentação sobre o Período Vargas, desde a década de 1920 até o seu segundo governo (1951-1954).

Filmes

Olga. Direção: Jayme Monjardim. Brasil, 2004. 141 min. 14 anos. Filme, comentado durante a Situação de Aprendizagem, que narra a vida de Olga Benário durante a década de 1930.

Revolução de 30. Direção: Sylvio Back. Brasil, 1980. 118 min. Livre. Polêmico documentário em preto e branco, com grande riqueza de imagens.

Figura 50 – Caderno do Professor, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 61.

No volume 2 dos Cadernos do Professor e do Aluno para a 3ª série do ensino médio, são propostas seis Situações de Aprendizagem com conteúdos/temas específicos da história do Brasil. Nas outras duas Situações de Aprendizagem dos Cadernos “Terror Atômico: o homem tem futuro?” e “Revolução Cubana e Produção Cultural”, a associação com o contexto brasileiro mantém-se, sendo que, na primeira Situação que aborda o conteúdo/tema sobre a Guerra Fria, é proposta, no item “Pesquisa Individual”, uma investigação em jornais brasileiros sobre tirinhas e charges que tratem da temática, a qual é apresentada ao professor da seguinte maneira:

Seria interessante que os alunos comparassem o temor atômico e de ameaça comunista expressos tanto nas tirinhas quanto nas charges dos jornais brasileiros. Após a análise e discussão em sala de aula, sugerimos que oriente-os a produzir um texto introdutório de contextualização à análise proposta, de forma a subsidiar o estabelecimento das relações entre as abordagens das tirinhas e charges e a Guerra Fria (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 12).

A Situação de Aprendizagem sobre a Revolução Cubana propõe como atividade inicial a leitura e análise de fragmentos de textos sobre os pedidos de asilo político dos boxeadores cubanos nos Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro e dos músicos do conjunto Los Galanes, em 2007, que foram veiculados pela imprensa brasileira na época. Essa atividade problematizadora pode auxiliar o professor a contextualizar as aulas sobre o conteúdo/tema proposto e a discutir questões contemporâneas como as relações diplomáticas entre os países latino-americanos, as diferenças entre o regime socialista e capitalista, o impacto do regime socialista sobre a produção cultural, o embargo econômico a Cuba, dentre outros. Todavia, as demais atividades dessa Situação de Aprendizagem direcionam a discussão para a atuação de

História – 3ª série – Volume 2

PESQUISA INDIVIDUAL

Pesquise, com o auxílio do seu professor, o papel dos sindicatos de trabalhadores e dos sindicatos patronais. Em folha avulsa, registre os resultados da sua pesquisa, partindo das questões a seguir:

- Quais são suas finalidades?
- Por quem eles respondem?
- Com que recursos se mantêm?
- Exemplifique ao menos uma atuação de cada um dos tipos de sindicatos.

- Qual dos governos sofreu maior inflação acumulada? Como isso se refletiu na política econômica do período?

- Em qual dos governos ocorreu maior quantidade de greves? Justifique o número apontando motivadores sociais e econômicos.

LIÇÃO DE CASA

Complete os dados da próxima tabela, a partir das informações apresentadas anteriormente.

| Período | Inflação acumulada no período | Nº de greves |
|-----------|-------------------------------|--------------|
| 1954 | 27,1% | |
| 1955 | 11,8% | |
| 1956-1960 | 164,7% | |
| 1961 | 34,7% | |
| 1962-1964 | 408,5% | |

Com base nos dados acima e nas informações do quadro seguinte, que indica os presidentes nos diferentes períodos registrados na tabela, responda às questões da próxima página.

| Governos/Períodos |
|---|
| Getúlio Vargas (31/01/1951 – 24/08/1954) |
| Café Filho, Carlos Luz, Nereu de O. Ramos (24/08/1954 – 31/01/1956) |
| Juscelino Kubitschek (31/01/1956 – 31/01/1961) |
| Jânio Quadros (31/01/1961 – 25/08/1961) |
| João Goulart (08/09/1961 – 24/01/1963) |
| João Goulart (24/01/1963 – 01/04/1964) |

VOCE APRENDEU?

1. O rádio acompanhou a história política do Brasil, tendo sido utilizado por Getúlio Vargas, pela democracia e pela ditadura. Qual foi a importância do rádio nas décadas de 1950 e 1960?

2. O regime democrático no Brasil não avançou de maneira linear, pois, em 1954 (suicídio de Getúlio Vargas), 1961 (renúncia de Jânio Quadros) e 1964 (golpe militar), a política brasileira viveu momentos de grande tensão. Caracterize esses momentos.

22


Figura 53 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 22-23.

Essa frágil articulação dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais do período nas atividades propostas no Caderno do Aluno pode contribuir para que os alunos tenham uma visão fragmentada do processo histórico que resultou no golpe militar de 1964 e, inclusive, em seu impacto sobre o movimento operário.

Na Situação de Aprendizagem 4, “Tortura e direitos humanos na América Latina”, os Cadernos propõem como atividade problematizadora a leitura e interpretação de fragmentos de textos sobre a abertura dos arquivos da ditadura, bem como sobre os desaparecimentos e as torturas que ocorreram no período. O Caderno do Professor orienta:

Inicie a aula comentando com os alunos o sigilo que envolve os arquivos militares da época da ditadura militar brasileira. Há uma série de arquivos que estão fechados à pesquisa e à consulta pública por 30 anos, segundo a Lei n. 11.111, de maio de 2005, que confirma o Decreto n. 4.553, de 2002. Ressalte aos alunos que há diversas famílias que não conhecem o paradeiro de seus parentes desaparecidos na época, não sabem onde seus corpos foram enterrados ou como morreram. Note que nesse momento não se pretende responder a essa questão. No entanto, ao final da Situação de Aprendizagem, os alunos deverão ter se apropriado de informações que lhes permitam argumentar sobre o assunto. Se julgar interessante, instigue a curiosidade dos alunos com a seguinte questão: *Por que o Brasil liberará o acesso às informações contidas nos arquivos militares somente em 2035?* (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 28).

História – 3ª série – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4
TORTURA E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

Você sabia?

Você sabia que nosso país é criticado, por diversas organizações mundiais que lutam pelos direitos humanos, pela falta de investigações sobre os desaparecimentos e as torturas que marcaram os anos de ditadura militar (1964-1985)? Outros países latino-americanos, que viveram situações semelhantes, já investigaram seu passado, localizaram corpos de desaparecidos e abriram seus arquivos secretos para o público.

Há uma série de arquivos que estão fechados à pesquisa e à consulta pública por 30 anos, segundo a Lei nº 11.111, de maio de 2005, que confirma o Decreto nº 4.533, de 2002. Por desconhecimento dessa legislação, há diversas famílias que descobriram o paradeiro de seus parentes desaparecidos na época, não sabem onde seus corpos foram enterrados ou como morreram.

Há um caso de desaparecimento na ditadura militar brasileira que comoveu grande parte da população e causou muitas discussões na época: o desaparecimento do estudante Stuart Angel. Sua mãe, a estilista Zuzu Angel, lutou para conhecer o desfecho da vida de seu filho e enterrar seu corpo, até morrer em um acidente de carro cujas causas nunca foram bem explicadas.

Um filme lançado em 2006 retrata o drama de Zuzu, interpretada pela atriz Patrícia Pillar. Antes do lançamento do filme, o caso já havia comovido os compositores Miltoninho e Chico Buarque, que, em homenagem a Zuzu Angel, que faleceu em 14 de abril de 1976, compuseram uma música que, como outras da mesma época, teve o caráter de denúncia em relação às irregularidades promovidas pelos militares envolvendo civis. Pesquise na internet a letra dessa música para responder à questão a seguir. Você pode também pesquisar vídeos-clipes a partir dos nomes dos autores e do nome da música, “Angélica”.

Elaborado por Diego López Siles especialmente para o São Paulo faz escola.

História – 3ª série – Volume 2

2. O governo brasileiro, a exemplo dos demais governos da América Latina, negava a tortura, como na carta divulgada pelo Palácio do Planalto em 1970. Para responder às questões, analise o trecho a seguir.

“Não há tortura em nossas prisões. Também não há presos políticos. [...] Essa intriga, na sua desfezível, busca gerar discórdia entre nações democráticas, amigas e aliadas, estancar o fluxo de investimentos no país, em uma palavra, enfraquecer o Brasil e com isso enfraquecer a comunidade de nações livres.”

Apud GASPARI, Hio. *A ditadura nacionalista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 287.

a) Por que o governo militar insistia em afirmar que não havia tortura?

b) Quem eram os torturados e qual o motivo alegado para a prisão?

c) Por que o governo estadunidense sustentava ditaduras na América Latina? Qual é a relação entre esse apoio e o contexto da Guerra Fria?

3. Relacione o texto abaixo à restrição a informações dos arquivos sobre a ditadura.

“Após a Segunda Guerra Mundial, com a sua inclusão na Declaração dos Direitos Humanos, o acesso às informações em documentos de arquivo deixou de ser privilégio dos historiadores e passou a ser um direito do cidadão.”

COSTA, Gilda M. Leite. *Memória proibida*. *Revista Abreu e Lobo*. Ano 2, n. 16, fevereiro de 2005, p. 70.

26

27

Figura 54 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 26-27.

A discussão sobre a questão da tortura e dos desaparecimentos durante a ditadura militar e a polêmica sobre a abertura dos arquivos não são desenvolvidas nas demais atividades da Situação de Aprendizagem, que retomam o contexto do suicídio de Vargas, renúncia de Jânio e deposição de João Goulart, bem como relacionam o contexto brasileiro aos demais regimes ditatoriais da América Latina, inclusive propondo uma reflexão sobre a participação estadunidense na sustentação desses regimes.

A repressão e a tortura que caracterizaram o período da ditadura militar no Brasil somente é retomado apenas na proposta de situação de recuperação com a indicação de que o aluno deve pesquisar algumas situações como a morte de Vladimir Herzog, a censura à imprensa escrita, dentre outras.

criada pelos governos valia-se de práticas como prisão, censura e tortura. Sobre a tortura no Brasil, no período citado, pode-se afirmar que:

- era legalizada pela Constituição da época, sendo incentivada pelos órgãos de repressão e pela maioria da população.
- era pública e divulgada abertamente nos meios de comunicação da época, tais como jornais e revistas.
- era praticada somente pelas forças de elite do governo, em locais especiais e preparados para atender emergências médicas.
- não era legalizada pela Constituição da época, sendo realizada em porões e prisões, explicando-se as mortes frequentes dos torturados por motivos forjados.
- não houve, em momento algum, indignação por parte da sociedade em relação à prática da tortura, pois os torturados eram pessoas consideradas "subversivas" e "inimigas".

A tortura não era oficializada pelo Estado. Durante a ditadura, a morte e o desaparecimento das vítimas de perseguições e torturas eram justificados como suicídios, brigas ou simples desaparecimentos.

Proposta de Situação de Recuperação

Os alunos em recuperação devem focar seus estudos, quanto a esse assunto, principalmente nos pilares de sustentação do regime militar no Brasil, por exemplo a Guerra Fria, a repressão e o crescimento econômico. A seguir, apresentamos uma sugestão de trabalho.

Sugerimos que enumere, em conjunto com os alunos, os principais interesses envolvidos e

o direcionamento político de algumas instituições que antecederam a implantação do Regime Militar de 1964, tais como: o governo estadunidense, a direita burguesa brasileira e o governo de João Goulart. A seguir, oriente-os a pesquisar as características da ditadura militar brasileira e o rumo crescente da repressão política até a aprovação do AI-5, destacando as medidas restritivas que impôs à sociedade.

Sugerimos que sejam formadas duplas ou trios. Cada grupo de alunos deverá focar as suas pesquisas em uma ocorrência que envolva repressão aos direitos de expressão neste período. Você poderá elaborar uma lista com episódios que considerará pertinentes. Aqui sugerimos algumas possibilidades, como:

- a morte de Vladimir Herzog;
- a censura à imprensa escrita (neste caso pode-se pesquisar especificamente o Pasquim e sua trajetória);
- o exílio de Herbert José de Souza, irmão do cartunista Henfil;
- a repressão ao espetáculo teatral Roda Viva;
- a repressão ao movimento estudantil e à União Nacional dos Estudantes (UNE).


Oriento os alunos a construir a biografia das pessoas em foco, quando for o caso; se a pesquisa estiver centrada em uma instituição, oriento-os a construir seu perfil político, sua finalidade e atuação na época da ditadura.

O produto deverá ser um texto histórico a ser entregue para avaliação. Caso haja tempo disponível, organize uma socialização das pesquisas, de maneira que todos possam ampliar seus conhecimentos ao partilhar o trabalho com os colegas.

Figura 55 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 33.

Na Situação de Aprendizagem seguinte, “A MPB e o DOPS”, o significado do termo “ditadura” é retomado e são propostas atividades de análise de um trecho extraído do AI-5, de 13 de dezembro de 1968, e do artigo 5º da Constituição de 1988.

História – 3ª série – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5
A MPB E O DOPS

Você estudará um período muito conturbado e violento da história brasileira. A ditadura militar, que vigorou por duas décadas no país, foi operacionalizada por diversos órgãos e instrumentos de repressão. A legalidade ou ilegalidade das ações desses órgãos levanta muitos questionamentos ainda hoje.

E, afinal, você sabe o que significa o termo “ditadura”? Registre o que você sabe no espaço a seguir.

Ditadura: _____

- Após as explicações do seu professor, acrescente novos significados ao termo “ditadura”.

- No dia 13 de dezembro de 1968, foi decretado o Ato Institucional número 5, ou simplesmente AI-5, que pode ser considerado um dos principais documentos de amparo legal da ditadura brasileira. Leia atentamente os trechos a seguir e depois responda às questões.

*Art. 2º – O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República. [...]

Art. 5º – A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

 - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
 - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
 - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
 - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado [...].*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legis/05/05/1968/05/05/1968-05-05.htm>. Acesso em: 19 nov. 2013.

História – 3ª série – Volume 2

- Em quais pontos do documento pode-se perceber mais claramente a definição de ditadura? Justifique sua resposta.

- Quais os efeitos da publicação desse documento para os rumos do Brasil, naquele contexto, em relação às manifestações políticas e culturais?

- Atualmente, o Brasil é um país democrático. A atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, contém o seguinte artigo para definir os direitos políticos e de expressão de seus cidadãos:

*Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
[...] IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença [...].*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legis/05/1988/05/1988-05-01.htm>. Acesso em: 19 nov. 2013.

O que aconteceu no país durante o período de recuo da liberdade de expressão? Será que todos acataram as ordens do governo? Como se manifestaram aqueles que não as obedeceram?

33

Figura 56 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 32-33.

Após essa atividade inicial, o Caderno do Professor orienta que o professor desenvolva conteúdos específicos sobre os anos de implantação e consolidação da ditadura, suas características, as medidas restritivas impostas à sociedade e a crescente política de repressão desencadeada pela aprovação dos atos institucionais, tendo como conteúdo/tema central as manifestações culturais de resistência e a atuação do DOPS:

Para os estudos sobre as manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970, focando na análise de um documento do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), é necessário que o contexto político e social da época seja conhecido: o governo de Jango e o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura militar por meio da repressão e da limitação dos direitos civis; os governos Geisel e Médici e os movimentos e lutas sociais que marcaram esse período (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 34).

As demais atividades propostas para essa Situação de Aprendizagem solicitam aos alunos que pesquisem informações sobre algumas imagens de manifestações contrárias ao regime militar e analisem trechos de uma música e de um fragmento do relatório do DOPS sobre Geraldo Vandré, relacionando-as à questão da censura e da repressão que marcaram a ditadura militar no Brasil.

História – 3ª série – Volume 2


Você sabia?

A ditadura militar no Brasil, que se instalou após 1964, passou por um processo de intensificação das medidas repressivas ao longo dos anos. O governo militar permitia algumas manifestações políticas e culturais, porém, após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, o aparelho repressivo tornou-se muito mais ativo. Tomando legal a exceção, o AI-5 suspendeu as garantias constitucionais, deu poderes extraordinários ao Presidente da República e decretou o fechamento do Congresso Nacional. Além disso, proibiu manifestações de caráter político, suspendeu o *habeas corpus* e instituiu a censura para produtos culturais, como publicações (jornais, livros etc.), peças de teatro e músicas. Apesar da repressão, foram muito diversas as manifestações contrárias ao regime: as manifestações artísticas, as manifestações estudantis, as greves dos trabalhadores, os festivais de música e os protestos nas ruas são alguns exemplos.

LIÇÃO DE CASA


A seguir você encontrará imagens representativas de manifestações contrárias ao regime militar. Pesquise informações a respeito de cada uma delas e elabore pequenos textos que caracterizem as situações.

a) *É proibido dobrar à esquerda*, obra de Rubens Gertchman, 1965. Guache sobre papel, 54,1 x 74,4 cm.




História – 3ª série – Volume 2

b) Manifestação estudantil – Praça da Sé, São Paulo, julho de 1968.




c) Greve dos metalúrgicos de São Paulo, assembleia realizada na Rua do Carmo, São Paulo, novembro de 1979.



35

Figura 57 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 34-35.

História – 3ª série – Volume 2

 **Leitura e análise de texto**

Leia o trecho da música "Disparada", de Geraldo Vandré e Théo de Barros, cantada no Festival da Record de 1966 por Jair Rodrigues.

Disparada

"[...]

Porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente...

Se você não concordar
Não posso me desculpar
Não canto pra enganar
Vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado
Vou cantar noutra lugar


"[...]"

Geraldo Vandré e Théo de Barros © 1966 - 100% Normata do Brasil/Intergalera Filipes Músicas Ltda.

Algumas músicas cantadas nos famosos festivais da década de 1960, como "Disparada", ganharam status de "hino" extraoficial do período da ditadura brasileira. Interprete os versos das estrofes acima, considerando o contexto da época.

37

História – 3ª série – Volume 2

 **Leitura e análise de texto**

Os órgãos de censura e de repressão preocupavam-se com a propagação tanto de grupos armados quanto de grupos de discussão política ou de músicos. Ambos eram classificados pelo governo como "grupos subversivos" e, principalmente após o AI-5, eram perseguidos e presos. Aliás, era comum associar músicos da época a grupos de oposição ao regime. Sobre Geraldo Vandré, um dos autores da música apresentada anteriormente, um documento do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) expõe:

"Geraldo Vandré é tido como comunista atuante [...] encontra-se na Bulgária, onde participou do Festival Mundial da Juventude realizado em Sófia, concorrendo com a apresentação de uma canção denominada *Cão*, obtendo o 1º lugar, sendo-lhe agraciado o grande prêmio medalha de ouro. O cantor em apreço deixou o Brasil no dia 22 de julho último, acompanhado do Trio Maracá, compondo uma comitiva de 150 pessoas, incluindo intelectuais, estudantes e parlamentares. Consta que atualmente se encontra em Moscou, onde fará uma série de apresentações na TV Russa. Seu regresso está previsto para o dia 30, em São Paulo, vindo de Lisboa!"

¹ Informação 079, DOPS/DI, 14/10/1968. Criado em: NAPOLEIANO, Milton. A MPB sob vigilância: a censura musical vira pela época dos serviços de inteligência pública (1964-1981). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

1. O que causava apreensão nos órgãos de repressão da época em relação a esse breve episódio da vida de Geraldo Vandré?

38

Figura 58 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 37-38.

As atividades propostas, apesar de demonstrarem uma preocupação da equipe responsável pela elaboração dos materiais didáticos do currículo de História com o desenvolvimento do conceito de ditadura e com a reflexão sobre as temáticas da censura, repressão e resistência à ditadura, desconsideraram a atuação dos grupos armados no período, embora façam menção a eles na atividade sobre o relatório do DOPS.

Além dessa lacuna, as proposições e orientações contidas no Caderno do Professor parecem indicar que o referencial que subsidiou as propostas tem um enfoque mais jornalístico do que histórico, como denota a sugestão dos livros do jornalista Elio Gaspari como leitura de apoio para os professores, que, embora tenham o mérito de ter realizado uma ampla pesquisa, são questionados em relação à análise crítica das fontes e ao acesso exclusivo aos arquivos de Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

GASPARI, Elío. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *A ditadura encurralada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *A ditadura emvergoadada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Os quatro volumes da coleção, fruto de uma ampla pesquisa, fornecem um panorama geral da ditadura brasileira.

Revistas

Coleções Caros Amigos. *A ditadura militar no Brasil*, volumes 1 a 12. São Paulo: Caros Amigos, 2008. Série especial da revista com relatos, fotografias e documentos sobre o regime militar no Brasil.

COSTA, Célia. M. Leite. Memória proibida. In: *Revista Nossa História*. Ano 2, n. 16, fevereiro de 2005. p. 70-75. Este texto discute a questão da abertura dos arquivos secretos para o conhecimento público.

Filmes

Cabra-cega. Direção: Toni Venturi. Brasil, 2005. 107 min. 14 anos. Drama que relata a vida de militantes perseguidos pela ditadura militar. Conflitos pessoais e a causa da resistência permeiam a história de três jovens.

Zuzu Angel. Direção: Sérgio Rezende. Brasil, 2006. 100 min. 14 anos. O filme é baseado na vida da estilista que buscou conhecer o destino de seu filho, preso político no Brasil, cujo corpo desapareceu nas prisões da ditadura.

Site

Acervo da luta contra a ditadura. Disponível em: <<http://www.acervoditadura.rs.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013. Site com lista dos nomes dos desaparecidos políticos na época da ditadura militar, músicas censuradas e sugestões bibliográficas.

Figura 59 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 34.

Na Situação de Aprendizagem 6, “Redemocratização: Diretas Já!”, é proposto que os professores discutam o tema da abertura política a partir da análise do poema de Eduardo Alves da Costa, “No caminho, com Maiakóvski”, e abordem nas aulas os seguintes tópicos: “abertura lenta, gradual e segura”, as reações da “linha dura”, movimentos operários e as lutas sindicais nos anos 1970 e 1980, movimento das “Diretas Já!”, o quadro eleitoral nos anos 1980, o quadro econômico nos anos 1970 e 1980, a Assembleia Constituinte e a Constituição de 1988.

No Caderno do Professor, além da orientação para desenvolver essas temáticas, é indicado:

[...] discutir com os alunos o papel que diversas instituições civis, como a Igreja, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), exerceram nesse processo, bem como as manifestações do *rock* brasileiro dos anos 1980 promovidas pelos “filhos da revolução” (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 43).

Essa orientação tem o mérito de possibilitar aos alunos a constatação da atuação de diferentes sujeitos históricos no processo de redemocratização do país, bem como a percepção da dimensão cultural, articulada aos aspectos políticos, econômicos e sociais do período.

História – 3ª série – Volume 2

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7
A QUESTÃO AGRÁRIA NA NOVA REPÚBLICA

Durante o processo de abertura política, no final da ditadura militar, ocorreram diversas manifestações populares inspiradas pelo retorno da liberdade de expressão e do direito de manifestação civil. Músicas como “Brasil”, cantada por Cazuza, e “Que país é este?”, por Legião Urbana, expressavam aberto descontentamento com os rumos que a democracia havia tomado. A “Nova República”, na verdade, reafirmava diversas estruturas de outros períodos republicanos brasileiros e não era tão “nova” como pretendia.

Nesse sentido, estudar as manifestações da década de 1980 ligadas à questão agrária demonstra como as manifestações da sociedade civil retomaram a discussão do latifúndio no Brasil, uma questão social de raízes seculares.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nasceu nesse contexto. Diante daquilo que você sabe ou que conhece pela imprensa, quais dos termos a seguir você acredita que estão relacionados ao movimento? A partir dos termos indicados, pesquise acontecimentos ligados ao movimento.

História – 3ª série – Volume 2

Você sabia?

A primeira reunião do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi realizada em Cascavel, Paraná, em 1984, e o primeiro Congresso Nacional, em 1985, em Curitiba. Há uma forte ligação do MST com outro movimento de luta agrária no Brasil, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada pela Igreja Católica durante a ditadura militar, período no qual a Pastoral enfrentou forte perseguição política, assim como outros movimentos de luta social.

Durante a redemocratização, o restabelecimento do direito de expressão política, combinado à crise social e econômica da década de 1980, impulsionou o surgimento de diversos grupos de reivindicação popular. Relacionam-se a tal contexto a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1984, entre outros.

A redemocratização também provocou alterações em grupos representantes do empresariado e dos proprietários de terras brasileiros. Na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) – uma das principais entidades empresariais do Brasil –, a eleição de Luís Eulálio Bueno Vidigal Filho para presidente assinalava uma maior autonomia da instituição em relação ao Estado. A União Democrática Ruralista (UDR), por sua vez, criada em 1985, formou-se para defender os interesses da bancada ruralista durante a abertura do regime militar e a elaboração da Constituição de 1988. Tratava-se de um grupo contrário ao MST, pois defendia os interesses de grandes proprietários de terras.

Elaborado por Diogo López Silva especialmente para o São Paulo faz escola.

LIÇÃO DE CASA

Prepare uma pesquisa sobre a questão agrária na década de 1980, prestando atenção na formação e na atuação do MST e da UDR, conforme o roteiro a seguir. Antes, responda às questões. Caso o professor opte pela apresentação da pesquisa em forma de texto, ele vai apresentar um roteiro complementar para orientar a sua produção. Fica a critério do professor esse encaminhamento. Converse com ele sobre essa possibilidade.

1. Quais grupos sociais essas duas entidades representam?

| Acontecimentos relacionados ao MST | |
|------------------------------------|--|
| Violência | <i>O episódio de Eldorado dos Carajás, no Pará, que resultou na morte de 19 pessoas.</i> |
| Coragem | |
| Reforma agrária | |
| Organização | |
| Justiça | |
| Igualdade social | |
| Liderança | |
| Radicalismo | |
| Manipulação | |

48

Figura 61 – Caderno do Aluno, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 48-49.

As atividades também propõem uma comparação entre o Movimento dos Sem-Terra com outros contextos e épocas, como o movimento dos *sans-culottes* na Revolução Francesa, e uma reflexão sobre as origens da questão fundiária no Brasil, remetendo os alunos ao período colonial e à Leis de Terras no século XIX. Essa articulação de uma temática com diferentes contextos e épocas contribui para que os alunos ampliem a noção de temporalidade e percebam as conexões entre os acontecimentos na dimensão presente-passado.

A última Situação de Aprendizagem, “O neoliberalismo no Brasil”, propõe uma discussão sobre o impacto da globalização e do neoliberalismo no país, relacionando-os aos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Para desenvolver essa temática, o Caderno do Professor apresenta a seguinte:

A abertura política brasileira, verificada no final da década de 1980, antecedeu o processo de abertura econômica. O fim da ordem bipolar, o ocaso do Estado soviético e a reinstauração democrática no Brasil contribuíram para o surgimento de planos econômicos que enquadraram o Brasil no mercado multipolar e mundial formado na década de 1990. *Mas como inserir o País em uma economia dolarizada, de intenso comércio exterior, com uma inflação descontrolada que desvalorizava fortemente a moeda nacional?* Esta Situação de Aprendizagem evidencia a instauração do Plano Real e da abertura do mercado brasileiro às práticas neoliberais da Nova Ordem Mundial. O momento mais indicado para realizar esta atividade é após o término dos estudos relacionados ao fim da Guerra Fria e à ascensão da Nova Ordem Mundial (Caderno do Professor, 3ª série, v. 2, 2014-2017, p. 53).

Enfim, o currículo de História do estado de São Paulo e seus respectivos materiais didáticos apresentam, nos seis volumes dos Cadernos do Professor e do Aluno, 50 Situações de Aprendizagem, das quais apenas 11 tratam especificamente de conteúdos da história do Brasil, ou seja, pouco mais de 20% do currículo. Em todos os Cadernos, existem seleções, ênfases e silenciamentos em relação aos conteúdos de história do Brasil que nos instigam a buscar sentidos ou efeitos de poder-saber nesse espaço de silenciamento, pois, como afirma Orlandi, “entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move” (2002, p. 85).

Essas ênfases e silenciamentos não implicam apenas a seleção de conhecimentos, considerados válidos, mas também a definição de métodos e estratégias que guiam e sancionam formas de ver e compreender o mundo. Segundo Popkewitz,

[...] o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente – considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização – exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificado na reforma educacional. (2011, p. 193)

Nessa perspectiva, um currículo que negligencia a história do Brasil pode contribuir para que professores e alunos atribuam a ela uma importância menor do que à história geral e interpretem o mundo sem suas categorias e seus referenciais.

E, ainda, considerando esse efeito de saber-poder, é preciso investigar quais conhecimentos estão sendo legitimados por esse currículo, adentrando o universo da avaliação do rendimento escolar, que, de forma articulada, podem organizar, disciplinar e regular, por intermédio de regras discursivas, o conhecimento histórico escolar.

6. O CURRÍCULO DE SÃO PAULO, O SARESP E O ENEM: QUAIS CONHECIMENTOS SÃO SELECIONADOS, ORGANIZADOS E AVALIADOS?

"[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...], trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar".

Michel Foucault (2008)

O exame, segundo Foucault (2008), é um dispositivo que envolve o controle, a hierarquização, a exclusão e a certificação de conhecimentos, bem como conjuga mecanismos que associam certos tipos de saber com formas específicas de exercício do poder; por isso, está no centro dos processos que constituem o sujeito como efeito e objeto de poder-saber.

Os exames e as provas são práticas de avaliação bastante arraigadas em nossa cultura escolar, que, segundo Luckesi (2003), se consolidaram como uma tradição, que remonta aos séculos XVI e XVII, ou seja, juntamente com o advento da sociedade moderna. Para o autor, os exames e as provas reproduzem a seletividade, característica do modelo capitalista de sociedade, embora esse aspecto de seleção social já fosse identificado desde a Antiguidade, entre os chineses e gregos, que administravam testes para admissão no serviço público.

A partir do século XVIII, a avaliação começou a ser praticada de forma mais sistemática, especialmente na França, com a institucionalização da educação e, no final do século XIX e início do século XX, ganhou contornos mais precisos de uma avaliação como medida de verificação, influenciada pela Psicologia e os testes psicométricos, que tentaram estabelecer uma medição científica da inteligência humana, e os estudos da Docimologia ou Ciência dos Exames, que instituíram testes e instrumentos de escalas e técnicas quantitativas com o objetivo de medir e classificar (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nos anos 1930, segundo Luckesi (2003), os estudos de Ralph Tyler contribuíram para a ampliação da noção de mensuração e para a utilização da expressão "avaliação educacional", que deveria ser definida a partir de objetivos pré-estabelecidos e realizada por intermédio da aplicação de testes padronizados.

Nesse mesmo período, no Brasil, o interesse pela avaliação educacional começou a se manifestar, mas foi somente nos anos 1960, sob a influência do avanço dos testes padronizados e da criação de programas de testagem para as escolas públicas nos Estados Unidos, que o país incorporou a avaliação educacional no contexto das políticas desenvolvimentistas e das perspectivas tecnicistas em educação.

Essa integração às políticas e práticas governamentais se tornou mais sistemática no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 no Brasil, culminando com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991, pelo Ministério da Educação (MEC), com a assistência internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo Bonamino e Sousa (2012), a criação desse sistema de avaliação nacional constituiu-se como a primeira geração dos desenhos de avaliação no país, na qual se enfatizava o caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada, mas sem desdobramentos diretos para as escolas e o currículo.

O SAEB propunha-se, então, a diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica em todas as regiões do país, a partir da aplicação de testes padronizados com base em matrizes de referência, elaboradas mediante o que se considerava comum nas propostas curriculares dos entes federados. Esse sistema passou por reformulações desde sua criação e, atualmente, são aplicadas provas a cada dois anos, por amostragem dos alunos matriculados regularmente no 6º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, nas escolas públicas e privadas em todo o país.

A reformulação desse sistema visava à modernização do conjunto de estatísticas e indicadores educacionais e à ampliação das estratégias de centralização da avaliação educacional, que se caracterizou também pela inclusão de outros exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

A criação desses exames nacionais foi acompanhada da implantação de sistemas de avaliação próprios nos estados e municípios, com o objetivo de atingir todas as escolas e alunos matriculados nas redes, sendo que a coexistência desses diferentes níveis de sistemas avaliativos, fez surgir, segundo Bonamino e Sousa (2012), uma nova geração dos desenhos de avaliação, cujo foco estava na divulgação dos resultados das escolas e na apropriação deles pelos pais e pela sociedade em geral.

As autoras afirmam que, no contexto dessa geração dos desenhos de avaliação, foi implantada a Prova Brasil, com vistas a associar a perspectiva diagnóstica com a noção de responsabilização. Essa prova também é aplicada a cada dois anos e:

foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

Os resultados da Prova Brasil passaram a compor o IDEB a partir de 2007, com o intuito de traçar metas e divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, e os sistemas de avaliação estaduais como o SARESP, criado em 1996, ampliaram a noção de responsabilização, com a instituição do bônus mérito, por exemplo, que, segundo Bonamino e Sousa (2012), marcou a terceira geração dos desenhos de avaliação, cujo diferencial está na adoção de sanções e recompensas conforme os resultados dos alunos e escolas e as metas estabelecidas.

A divulgação dos resultados da Prova Brasil é realizada por intermédio dos principais meios de comunicação do país e de um boletim com os resultados das escolas em uma escala de desempenho, disponibilizado no *site* do INEP e encaminhado a cada uma das escolas participantes.

Essa divulgação, apesar de ser justificada pelo MEC como uma forma de comunicar à sociedade os resultados alcançados, monitorar o desempenho das escolas participantes e, ao mesmo tempo, muni-las de informações que auxiliam no planejamento de suas ações pedagógicas, tornou-se um mecanismo de *rankings* de escolas, com destaque na mídia para os melhores e piores resultados, o que, de acordo com Bonamino e Sousa, contribuiu para introduzir “perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem” (2012, p. 380).

Essas três gerações de desenho das avaliações em larga escala, que entrelaçam diferentes políticas de responsabilização e graus de interferência no currículo escolar, demonstram a centralidade adquirida pela avaliação educacional no contexto das políticas públicas para a educação, que, associadas ao processo de reformas neoliberais do Estado, fizeram emergir o Estado-avaliador, responsável pela prescrição de um currículo nacional comum, pelo controle dos resultados e pela adoção de uma agenda educacional pautada na responsabilização, na meritocracia e na privatização.

Dessa forma, vemos que as políticas educacionais no Brasil estabeleceram um modelo de avaliação externa, orientada pelos princípios e práticas inerentes à cultura do desempenho e do monitoramento dos resultados, muito próximas à conjuntura dos exames, proposta por Foucault (2009), e ao conceito de cultura da performatividade, desenvolvido por Ball (2002). Para esse autor, a performatividade é uma tecnologia política que expõe o conhecimento e a educação a uma condição de mercadoria e que se expressa, dentre outras formas, por intermédio da disseminação de indicadores e informações sobre os resultados das avaliações na mídia e, por conseguinte, na comparação e julgamento das instituições educacionais e seus profissionais.

No entanto, apesar das várias iniciativas do governo federal para a consolidação dessas políticas de regulação e responsabilização e, conseqüentemente, da cultura da performatividade, o sucesso delas está condicionado ao grau de adesão de estados e municípios, decorrente de nosso pacto federativo.

Assim, propomo-nos a desenvolver, no próximo item, uma breve discussão sobre as políticas, o federalismo e o regime de colaboração, tendo como subsídios os conceitos de governamentalidade e performatividade de Foucault (2008) e Ball (2002), respectivamente, bem como refletir sobre a relação entre o currículo e as avaliações externas, com o intuito de desvendar os saberes da história do Brasil que estão sendo legitimados e fixados por eles.

6.1 Políticas, federalismo e regime de colaboração: discursos em conflito?

A Constituição de 1988 elevou os municípios a entes federados, em uma posição equivalente aos estados e ao governo federal, de modo que, do ponto de vista legal, foi instituído um novo pacto federativo no Brasil, cujas relações deveriam se pautar nos princípios da autonomia, do compartilhamento das responsabilidades e da colaboração recíproca, o que foi reiterado pela LDB n. 9394/96, que determina no título IV sobre a organização da educação nacional:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

Além do estabelecimento do regime de colaboração, a LDB determinou as competências de cada ente federado, atribuindo à União a responsabilidade sobre as diretrizes que devem nortear os currículos e conteúdos mínimos e sobre o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, dentre outros; aos estados e distrito federal, foi atribuída a responsabilidade de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e, aos municípios, a responsabilidade de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental.

Essas determinações da LDB, somadas à emenda constitucional n. 14/96 e a lei n. 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabeleceram um modelo federativo

descentralizado na educação, que possibilita às redes estaduais e municipais, relativa autonomia para definir seus currículos escolares e desenvolver propostas próprias de avaliação do rendimento escolar.

Contudo, apesar da tentativa da União de garantir uma unidade curricular na educação básica, a partir da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, que deveriam pautar os currículos estaduais e municipais, o estado de São Paulo implementou um currículo que apresenta divergências em relação aos documentos oficiais do MEC.

Esse esforço de construção de um modelo educacional federalista, que tem no governo federal um agente de regulação, também pode ser percebido no processo de implantação do sistema nacional de avaliação e seus respectivos exames e a criação do IDEB, que foi implementado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que previa a conjugação dos esforços da União, estados, distrito federal e municípios, em regime de colaboração, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esses dispositivos legais visavam estabelecer uma parceria entre o MEC e os entes federados, por intermédio da assinatura de termos de adesão ao convênio para assistência técnica e financeira e ao compromisso com a implementação das 28 diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

Segundo Camini (2010), em pouco mais de um ano, o MEC conseguiu a adesão de 100% dos municípios e estados brasileiros ao Plano de Metas, porém,

na medida em que os municípios e estados aderirem ao Plano de Metas Compromisso com diretrizes e metas já estabelecidas (Decreto n. 6.094/2007), assumindo a responsabilidade de implementá-las como condição de acesso à assistência técnica e financeira disponibilizada pelo Ministério de Educação, pode estar ocorrendo, simultaneamente, ingerência e permeabilidade político-administrativas de uma instância sobre a outra. Por meio das diretrizes estabelecidas e assumidas pelas instâncias estaduais e municipais, a União estaria exercendo influência no direcionamento de projetos e ações educacionais com o consentimento das mesmas, condicionadas, no entanto, pelos critérios de adesão estabelecidos (2010, p. 540).

Essa ingerência do governo federal, no entanto, envolveu contradições e tensões com o estado de São Paulo, o qual, em 1996, já implantou seu próprio Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), apresentando como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996).

A implantação do próprio sistema de avaliação, logo em seguida à reestruturação do SAEB e em pleno contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica a tentativa do governo estadual paulista de garantir sua autonomia, assim como em 2007, quando lançou um Plano de Metas e um indicador de qualidade específico, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), alguns meses após o início da implantação do PDE e do IDEB pelo governo federal, subsidiando o processo de reformas, o que resultou na implementação do novo currículo de São Paulo.

No Caderno do Gestor, de 2008, esse plano é definido como um plano político para a educação, ofertada pelo sistema estadual de educação, e um indicativo das metas que deverão constar no plano de ação de diretores e coordenadores da rede:

| As dez metas do novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo |
|--|
| 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. |
| 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. * |
| 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. * |
| 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). * |
| 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. * |
| 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. |
| 7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries). |
| 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe. |
| 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados. |
| 10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. |
| * As metas em destaque devem estar presentes em seu plano de ação. |

Figura 63 – Caderno do Gestor, 2008, p. 30.

Essa aparente arena de conflitos entre o governo federal e os demais entes federados, entretanto, é obscurecida pelos discursos que subjazem às reformas, como no caso de Maria Helena Guimarães de Castro, que foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre os anos de 1995 e 2001, secretária-executiva do MEC em 2002 e secretária estadual de educação de São Paulo durante o processo de implantação do novo currículo. Ela afirmou, em um artigo publicado em 2007, que:

[...] a integração flexível entre um sistema nacional de avaliação – como o SAEB e a Prova Brasil – e os sistemas locais ou regionais de avaliação – como o Saresp e o Proeb – parece ser o modelo mais condizente com a estrutura político-administrativa de nossa Federação e com as necessidades da educação brasileira (2007, p. 15).

Os discursos que tentam alinhar as políticas do governo estadual e federal destoam, todavia, dos discursos que atribuem a São Paulo o papel de liderança no processo de reformas educacionais e, em especial, das mudanças curriculares, como consta no *site* da Secretaria Estadual de Educação, apresentando o projeto *São Paulo faz Escola*:

[...] a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está assumindo a liderança na formulação dos currículos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio visando aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores (Site da SEE/SP, 2008, grifo nosso).

Além disso, há os discursos que afirmam que a descentralização promovida pela LDB foi ineficiente e que definem os limites da autonomia das escolas diante das determinações do sistema estadual paulista:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente (Site da SEE/SP);

Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites (Caderno do Gestor, 2008, p. 30).

Esses discursos que apregoam a liderança e o empreendedorismo do estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, justificam suas ações centralizadoras apelam para o imaginário político

paulista e para o sentimento regionalista e dão os contornos do novo currículo implementado pela Secretaria Estadual de Educação, que Ciampi et al. (2009) definiram como o “currículo bandeirante”, destacando que:

[...] O título do projeto, “São Paulo faz escola”, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto ‘empreendedor’ do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional (CIAMPI et al., 2009, p. 366).

Essa “aparente contradição” nos dizeres de Ciampi et al. (2009) nos discursos sobre a questão da centralização e descentralização das políticas e ações do governo também é perceptível nos enunciados que evidenciam a centralidade do Estado na definição das políticas públicas para a educação e a descentralização em relação à sua execução, atribuindo a responsabilidade aos gestores e professores, mas é bastante condizente com os princípios do novo gerencialismo, característico das reformas neoliberais e da governamentalidade, proposta por Foucault (2009).

Sob a lógica da governamentalidade, a melhoria da educação está estritamente ligada aos processos de gestão, como evidenciam os discursos do Caderno do Gestor (2008), que atribuem a responsabilidade aos coordenadores pelo sucesso da implantação do novo currículo e pelo cumprimento das metas estabelecidas pelo governo. Dentre essas metas, consta o aumento de 10% dos índices de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. Isso, segundo o Caderno do Gestor (2008), deve integrar o plano de ação dos gestores nas escolas e demonstra a ótica e a cultura da performatividade, desenvolvida por Ball (2002).

Essa preocupação com a performance e a melhoria dos resultados nas avaliações é confirmada, ainda, por outras metas estabelecidas pelo governo do estado de São Paulo, como:

- a avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas;
- divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008;

- as equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais (Site da SEE/SP, 2008).

Dessa forma, as metas e a utilização dos resultados da avaliação do rendimento escolar dos alunos como critério para o pagamento do bônus mérito aos profissionais da educação são pertinentes aos princípios da terceira geração dos desenhos de avaliação, como afirmam Bonamino e Sousa (2012). Conforme analisam as autoras, houve implicação direta na adoção de um currículo único e na utilização de material didático instrucional produzido de forma centralizada:

[...] a política iniciada na gestão da Secretária Maria Helena e que vem tendo continuidade revela preocupação com a apropriação dos resultados pelos órgãos gestores do sistema e pelas escolas. Dentre as medidas tomadas em tal gestão, está a implantação de um currículo unificado que se apresenta como norteador da organização do ensino, pautando os parâmetros da avaliação. Essa unificação do currículo relaciona-se diretamente com as mudanças implementadas no SARESP a partir de 2007 (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 381-382).

Assim, é preciso investigar a correspondência entre o currículo, as matrizes do SARESP e os materiais didáticos disponibilizados para professores e alunos, com o intuito de identificar suas implicações no currículo de História ou quais saberes estão sendo legitimados por eles.

6.2 O currículo de História avaliado: quais saberes são legitimados?

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado anual e alternadamente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por intermédio de provas objetivas padronizadas para estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sobre seus conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação e, também, de questionários, que coletam outras informações associadas ao desempenho.

De acordo com o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os resultados dessas avaliações visam diagnosticar a situação da escolaridade básica do estado e orientar os gestores no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos e da própria gestão escolar.

Os resultados são divulgados por meio de boletins e relatórios de desempenho, que podem ser consultados no *site* pelas escolas e unidades municipais, técnicas e particulares que

aderiram ao sistema e utilizados para orientar as ações da Secretaria, além de integrar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

As provas propõem-se a avaliar conteúdos, competências e habilidades conforme as matrizes de referência e a escala de proficiência indicadas e apoiam-se no método estatístico de análise dos resultados denominado TRI (Teoria de Resposta ao Item), também utilizado pelo ENEM, que busca representar as relações entre a probabilidade de um indivíduo acertar determinado item com suas proficiências e habilidades em uma determinada área do conhecimento.

A partir de 2007, a escala de proficiência do SARESP, passou a utilizar a mesma métrica utilizada pelo SAEB e estabelecida pelo INEP, na tentativa de tornar comparáveis os resultados obtidos pelos alunos paulistas nos dois exames ao longo dos anos. O alinhamento das escalas de proficiência entre o SAEB e o SARESP possibilitaria ao governo estadual uma análise comparativa do rendimento escolar de seus alunos e, por conseguinte, a demonstração pública de sua eficiência e eficácia.

A revisão da metodologia do SARESP foi apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro da seguinte forma:

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em julho de 2007, estabeleceu como uma das prioridades do Plano de Metas, lançado em agosto do mesmo ano, a completa revisão da metodologia do SARESP. Essa era uma das questões centrais para viabilizar o acompanhamento da implantação da base curricular unificada para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o regime de metas de qualidade por escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista/IDESP e o programa de bonificação por resultados, com base no mérito. O novo SARESP e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista (2009, p. 289).

A partir da afirmação de Castro (2009), podemos perceber que a Secretaria Estadual de Educação objetivava, com a reestruturação do SARESP, estabelecer uma base curricular unificada na rede, entrelaçando currículo, avaliação e bonificação, ou seja, adotando um mecanismo de sanções e recompensas conforme os resultados dos alunos e escolas e as metas estabelecidas. Nessa perspectiva, as provas do SARESP assumem seu caráter de controle, vigia e sanção, como afirma Foucault:

[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de

disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (2004, p. 164-165).

A prova do SARESP desse ano teve como foco as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; no entanto, algumas questões associam conteúdos e conceitos de História, possivelmente para enfatizar o caráter interdisciplinar das competências e habilidades de leitura e escrita, que vão nortear a formulação do novo currículo.

Instruções: Para responder às questões de números 15 e 16, leia o texto abaixo.



(Dik Browne. O melhor de Hagaro Horrível. L&PM Pocket2. Porto Alegre. 2006. p.75)

15. No contexto desses quadrinhos, a finalidade do autor foi mostrar a
- ignorância dos povos bárbaros.
 - superioridade da visão que as pessoas têm dos outros.
 - admiração dos personagens pelo tamanho da muralha.
 - relatividade da visão que as pessoas têm dos outros.
16. O humor dessa tirinha, cujos protagonistas são vikings, deve-se ao fato de que
- os europeus souberam como conter a invasão dos bárbaros.
 - a civilização é uma barreira capaz de enfrentar qualquer violência.
 - nenhuma muralha é obstáculo real para um guerreiro.
 - o conceito de barbárie é uma questão de ponto de vista.

Figura 64 – Prova de Língua Portuguesa do SARESP para 3ª série do ensino médio, 2007, p. 7.

Assim, em 2009, foram elaboradas as Matrizes de Referência para o SARESP, ampliando a correspondência em ter o novo currículo e a avaliação do rendimento escolar. Na apresentação desse documento básico, consta:

Ao consolidarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, agora com ampla participação dos professores que aplicaram as propostas curriculares conforme orientações dos Cadernos do Professor e avaliaram essa experiência oferecendo valiosos subsídios para os ajustes necessários à proposta original, cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do SARESP ao currículo. Vamos fazê-lo apresentando a todos vocês, documentos como o presente que lhes permitirão melhor compreender a vinculação entre currículo e avaliação e, principalmente, compreender a reformulação feita na fundamentação conceitual e na metodologia do SARESP para que ele pudesse estar de fato a serviço de mais e melhores aprendizagens para nossas crianças e jovens e mais condições de trabalho para toda equipe escolar (2009, p. 3).

Nessa afirmação, fica claro que o currículo e a avaliação devem estar articulados e que a reestruturação do SARESP tinha como objetivo viabilizar o processo de implantação de um currículo único. Esse vínculo entre currículo e avaliação nos instiga a refletir sobre a questão de que as avaliações externas podem estar conformando os currículos, como afirma Sousa:

[...] se com o SAEB o que se provoca é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares, juntamente com as outras ações (2003, p. 181).



Figura 65 – Capa do documento Matrizes de Referência para a Avaliação, 2009.

Entretanto, apesar desse indicativo de que as avaliações externas podem estar conformando o currículo, o documento Matrizes de Referência para Avaliação – SARESP esclarece:

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito. Por outro, a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização orienta a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar. No caso do Saresp, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação (2009, p. 11).

De acordo com o documento, as matrizes foram elaboradas a partir das competências e habilidades apontadas pelo novo currículo, sendo que as matrizes de referência para a avaliação dividem as competências em três grupos de competências gerais: competências para observar, competências para realizar e competências para compreender, além de grupos de

competências por área – no caso da disciplina História para a 3ª série do ensino médio, foram elencadas seis áreas de competências:

- Competência de área 1 – Compreender a formação das instituições sociais contemporâneas como resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural.
- Competência de área 2 – Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da História.
- Competência de área 3 – Compreender e aplicar os conceitos básicos relativos à temporalidade histórica.
- Competência de área 4 – Compreender as características de fontes históricas de variada natureza, aplicando-as na análise de acontecimentos e processos histórico-sociais.
- Competência de área 5 – Compreender os processos de formação das instituições políticas, econômicas e sociais ao longo da história.
- Competência de área 6 – Compreender os elementos socioculturais que constituem as identidades.

O documento básico das matrizes mostra que a indicação de competências como referencial está alinhada à proposta do ENEM e de exames internacionais:

As competências que estruturam a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, possibilitam verificar o quanto o jovem que conclui sua educação básica pôde levar consigo em termos de linguagem, compreensão de conceitos científicos, enfrentamento de situações-problema, argumentação e condição de compartilhar e contribuir, como jovem, para a sociedade da qual faz parte. O mesmo se aplica ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Nessa proposta, alunos de quinze anos são avaliados em um conjunto de operações mentais ou competências sobre sua capacidade de reproduzir, compreender e refletir sobre conteúdos ou operações em Leitura, Matemática e Ciências (2009, p. 15).

Além das competências por área, as matrizes associam temas para cada uma, ou seja, História, cultura e sociedade, História e trabalho, História e Temporalidades, Fontes históricas, História, movimentos e conflitos, História, cultura e identidade, respectivamente. E, ainda, propõem, para cada área e tema, um conjunto de habilidades relacionadas.

Assim, ao contrário do currículo de História, o documento Matrizes de Referência para Avaliação – SARESP faz uma distinção entre competências e habilidades, destacando que as primeiras se referem às modalidades estruturais da inteligência ou às formas de pensar e tomar decisões, e as outras, à capacidade operacional para resolver as questões propostas, sendo que o domínio das habilidades indica o nível em que os estudantes dominam uma competência.

O detalhamento das habilidades nas matrizes, nessa perspectiva, funciona como um conjunto de indicadores ou descritores das aprendizagens dos alunos, que permite a avaliação

a partir de uma escala de proficiência ou domínio de uma competência. Os conteúdos, por sua vez, são assim referenciados:

A Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas. Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens. As expectativas de aprendizagens representam o que se objetiva que os alunos desenvolvam em relação à proposta curricular. As habilidades indicadas na Matriz de Referência para a Avaliação em larga escala, como é a do Saesp, descrevem as estruturas mais gerais da inteligência que, se bem avaliadas, evidenciarão o quadro real do efetivo desenvolvimento dos alunos ao tempo de realização da prova (2009, p. 14).

O documento associa os conteúdos às habilidades e competências e representa-os em um triângulo, em que a avaliação está no centro:



Figura 66 – Relações entre habilidades, conteúdos e competências. Matrizes de Referência para a Avaliação, 2009, p. 12.

Podemos inferir, a partir desse diagrama, que os conteúdos são considerados meios para desenvolver as competências e habilidades e que estas últimas são consideradas as “responsáveis pelas aprendizagens dos alunos” (2009, p. 14), pois estão indicadas na base da pirâmide, juntamente com suas competências correlatas.

A relação conteúdos e competências, associada aos níveis de desempenho, é considerada no documento básico das Matrizes de Referência como uma forma de “verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos esperados para os alunos escolares avaliados) e os alunos aprendendo (isto é, com que nível de proficiência dominam as competências avaliadas)” (2009, p. 12). Essa afirmação demonstra o caráter de regulação, controle e sanção que envolvem as avaliações externas e sua vinculação aos currículos escolares.

Ao comparar as competências e habilidades indicadas no documento Matrizes de Referências para a Avaliação e no currículo de História de São Paulo, vemos que as duas propõem competências mais gerais relacionadas à área, como aquelas voltadas à construção de noções de temporalidade e o trabalho com fontes históricas, ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural, à conquista da cidadania, dentre outras, e que enfatizam a história geral.

As competências diretamente relacionadas aos conteúdos de história do Brasil mostram-se bastante restritas no documento Matrizes de Referência para Avaliação, pois, apesar das competências gerais da área e aquelas associadas à história da América como “identificar os principais fatores que levaram à crise do sistema colonial na América” serem pertinentes e relevantes para a aprendizagem dos conteúdos de história do Brasil, identificamos apenas duas que fazem referência direta a eles: “relacionar a ocupação do território brasileiro ao longo da história à destruição das sociedades indígenas” e “analisar, criticamente, o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira”.

| COMPETÊNCIAS DO SUJEITO | | |
|--|--|---|
| GRUPO I | GRUPO II | GRUPO III |
| Competências para observar | Competências para realizar | Competências para compreender |
| <p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 1 – História, cultura e sociedade</p> <p>101 Identificar as principais contribuições da cultura antiga – em seus múltiplos aspectos – para a conformação das sociedades contemporâneas.</p> <p>102 Identificar os principais elementos dos sistemas políticos, econômicos e culturais de organização da vida social (sociedades antigas, feudalismo, Estados modernos).</p> <p>103 Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações (jornalismo europeu, colonialismo e imperialismo).</p> <p>104 Identificar, a partir de análise cartográfica comparada, o processo de formação territorial das sociedades contemporâneas.</p> <p>105 Identificar nas manifestações atuais de religião e religiosidade os processos históricos de sua constituição.</p> | <p>106 Posicionar-se, criticamente, frente aos condicionamentos étnicos que devem orientar as pesquisas científicas e a aplicação prática de seus resultados.</p> <p>107 Analisar, criticamente, as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para intervir nos vários regimes do Planeta (sistemas modernos de colonização, imperialismo, conflitos atuais).</p> <p>108 Estabelecer relações entre as formas clássicas de democracia grega e as características atuais das sociedades democráticas.</p> <p>109 Reconhecer o desenvolvimento técnico-científico – indutivo bélico – à necessidade de preservação de valores fundamentais para a vida humana.</p> | <p>110 Estabelecer relações entre democracia e escravidão na sociedade grega antiga.</p> <p>111 Reconhecer o aumento da participação de mulheres e crianças no mercado de trabalho no desenvolvimento técnico que, desde a Revolução Industrial inglesa (séc. XVIII), caracteriza a produção fabril.</p> <p>112 Estabelecer relações entre desenvolvimento tecnológico e empregabilidade.</p> <p>113 Reconhecer as condições de vida dos trabalhadores aos movimentos sociais por eles desenvolvidos.</p> |
| <p>Tema 2 – História e trabalho</p> <p>114 Reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos (Antiguidade, Idade Média, sociedade moderna, industrialização).</p> <p>115 Reconhecer a importância do controle da água e da agricultura de subsistência para surgimento e sobrevivência dos primeiros agrupamentos humanos.</p> <p>116 Reconhecer, independentemente de suas características, o valor social de todos os profissões úteis existentes na sociedade.</p> <p>117 Reconhecer a importância das pesquisas multidisciplinares para o estudo do tema do trabalho.</p> <p>118 Reconhecer o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, a partir da Revolução Industrial do século XVIII.</p> <p>119 Identificar referências que possam contribuir para erradicar formas de exclusão social.</p> <p>120 Identificar as causas do trabalho de menor na sociedade brasileira.</p> | | |

Figura 67 – Matriz de Referência para Avaliação – SARESP – História, 2009, p. 168.

Essa convergência das competências propostas nas Matrizes de Referência do SARESP e no currículo de História do estado de São Paulo em relação à concepção de História e aos conteúdos não pode ser percebida claramente nos temas elencados em associação às competências por área, pois elas parecem enfatizar o trabalho com uma maior variedade de fontes históricas e o desenvolvimento de conteúdos relacionados à cultura e identidade, que, apesar de estarem presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno, se apresentam de forma reduzida. Tais diferenças de enfoque podem ser atribuídas ao fato de que as equipes responsáveis pela elaboração dos dois documentos foram diferentes e, também, de que o documento Matrizes de Referência para a Avaliação pode ter tido como referencial, além do currículo escolar do estado, as matrizes do ENEM.

O pouco espaço dos conteúdos de história do Brasil nas matrizes de referência do SARESP também pode ser constatado nos relatórios pedagógicos divulgados após a correção das provas, que, como registros que acompanham os exames, demonstram o poder da escrita:

[...] graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população (FOUCAULT, 2004, p. 182).

Esse tipo de relatório também é divulgado pelo INEP no ano seguinte à aplicação das provas do ENEM e como documentação escrita que acompanha, registra e analisa os resultados das avaliações externas são concebidos como “ação complementar à avaliação propriamente dita que permitirá às escolas refletirem sobre seu processo de ensino-aprendizagem e reorganizarem seu projeto pedagógico com base em dados objetivos” (2010, p. 3).

Esses relatórios são indicados como material básico de referência para que as escolas avaliem os resultados de seus alunos quanto ao nível de proficiência em cada área do conhecimento. No caso dos conhecimentos de História, o SARESP incluiu seus conteúdos nas provas de 2009, 2011 e 2013.

De acordo com os relatórios pedagógicos dessas provas:

No que diz respeito diretamente ao Currículo de História em vigor na Rede Pública de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se

evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo), da integração – cada vez mais buscada – com outras disciplinas, do uso de fontes diversas, do reordenamento dos temas em séries ou segmentos específicos etc. Desse modo, continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o Império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares; enfim, de toda uma matéria-prima bastante familiar ao professor de História (p. 34).

Dessa forma, vemos que os relatórios indicam que os conteúdos referenciados nas provas são os considerados “habituais”, assim como propõe o currículo de História do estado de São Paulo, e que os recortes temáticos conceituais e as competências e habilidades associadas é que norteiam a elaboração das questões.

As questões propostas como exemplos no relatório pedagógico do SARESP 2009 de História para a 3ª série do ensino médio demonstram essa opção, como mostram as figuras a seguir:

H47 Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio étnico-cultural, reconhecendo suas manifestações e representações em diferentes sociedades.

Leia o texto abaixo, escrito por um autor de origem indígena:

Para o povo indígena, os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até elas frutificarem. O índio surgiu desses ancestrais sagrados: Sol, Lua, arco-íris, terra, água, fogo e ar. O ser índio foi se amalgamando com esses seres sagrados. E dessa diversidade nasceram tribos, povos, línguas. Essas tribos, de tão antigas, guardam a história de suas civilizações como um sonho-memória, de um tempo tão remoto que parece até mesmo anteceder a memória do próprio tempo.

Fonte: JECUPÉ, Kaká Werá. *A Terra dos mil povos*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

A partir do texto, é correto afirmar que os povos indígenas valorizam a:

- a. preservação da cultura e da memória de cada povo.
- b. difusão de seus valores religiosos no mundo civilizado.
- c. obtenção de recursos para o isolamento dos grupos ameaçados.
- d. construção de críticas às explicações científicas de criação do mundo.
- e. substituição contínua de seus mitos e deuses por outros ligados à natureza.

Figura 68 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 150.

H15 Identificar referenciais que possam contribuir para erradicar formas de exclusão social.

Em 1893 foi destruído o maior e mais famoso cortiço existente na cidade do Rio de Janeiro: o “Cabeça de Porco”. Cerca de 140 operários derrubaram a moradia coletiva de cerca de duas mil pessoas. Sobre o destino de parte desses moradores, o historiador Sidney Chaloub afirma:

O prefeito Barata Ribeiro (...) mandou “facultar à gente pobre que habitava aquele recinto a retirada de madeiras que podiam ser aproveitadas” em outras construções. De posse do material para erguer pelo menos casinhas precárias, alguns moradores devem ter subido o morro que existia lá mesmo por detrás da estalagem. (...) Poucos anos mais tarde, em 1897, foi justamente nesse local que se foram estabelecer, com a devida autorização dos chefes militares, os soldados egressos da campanha de Canudos. O lugar passou então a ser chamado de “morro da Favela”. A destruição do Cabeça de Porco marcou o início e o fim de uma era, pois dramatizou, como nenhum outro evento, o processo em andamento de erradicação dos cortiços cariocas. Nos dias que se seguiram, o prefeito da Capital Federal foi calorosamente aclamado pela imprensa – ao varrer do mapa aquela “sujeira” ele havia prestado à cidade “serviços inolvidáveis”. Com efeito, trata-se de algo inesquecível: nem bem se anunciava o fim da era dos cortiços, e a cidade do Rio já entrava no século das favelas.

Fonte: CHALOUB, Sidney. *Cidade febril*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

O fato narrado acima revela que a forma como os governos da Primeira República (1889-1930) tratavam a questão da moradia criou situações de:

- a. exclusão social.
- b. segregação racial.
- c. integração espacial.
- d. promoção da cidadania.
- e. grande especulação imobiliária.

Figura 69 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 153.

As questões apresentadas figuram como exemplos nos relatórios pedagógicos de questões que tiveram um número de acertos considerável, o que indica, conforme análise dos elaboradores do documento, que as habilidades envolvidas foram desenvolvidas pela maioria dos alunos. Tais questões, apesar de estarem relacionadas aos conteúdos de história do Brasil, envolvem temas e habilidades gerais, que poderiam ser respondidas a partir da interpretação do texto e da apreensão de alguns conceitos, como de exclusão social, e não exatamente de uma compreensão ampla do período histórico a que se referem.

A questão a seguir (Figura 70), que é apresentada como uma questão que envolve uma habilidade ainda não desenvolvida por muitos alunos da rede, mostra que o aluno deveria conhecer as características da Primeira República no Brasil para respondê-la, ou seja, a questão envolve um conteúdo específico da história do Brasil que os Cadernos do Aluno desenvolvem de forma bastante insatisfatória, haja visto que não há uma Situação de Aprendizagem que desenvolve as temáticas referentes a esse período.

H41 Reconhecer a importância do voto e da participação política para a o exercício da cidadania.

Observe a figura abaixo.



Fonte: LOBO, César; NOVAIS, Carlos Eduardo. História do Brasil para principiantes: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela. São Paulo: Ática, 1997.

A partir da análise da charge, sobre as eleições da Primeira República, conclui-se que:

- a participação nas eleições era restrita aos barões do café.
- a maior parte da população estava excluída da participação eleitoral.
- a maioria da população adulta brasileira participava da escolha dos presidentes.
- a única restrição à participação eleitoral era a exclusão dos analfabetos do direito de voto.
- os cafeicultores eram nocivos à sociedade brasileira por serem parasitas que não produziam riquezas.

Figura 70 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2009, p. 187.

Nos relatórios pedagógicos do SARESP de 2011 e 2013, também é possível perceber a mesma relação entre as questões apresentadas como exemplos. A questão apresentada na figura a seguir é indicada como tendo uma habilidade desenvolvida por grande parte dos alunos da 3ª série do ensino médio da rede, que envolve mais a leitura e a interpretação de texto do que o conhecimento sobre o contexto histórico da Constituição de 1988.

H12 Reconhecer, independentemente de suas características, o valor social de todas as profissões lícitas existentes na sociedade. **(GI)**

O artigo 1º da Constituição Federal do Brasil (1988) expressa que o valor social do trabalho é um dos fundamentos da República. Não há no texto da Constituição qualquer distinção entre trabalho subordinado, empresário ou autônomo, por conta própria ou por conta alheia. O trabalho não é apenas um elemento de produção. É bem mais do que isso. É algo que valoriza o ser humano e lhe traz dignidade, além, é claro, do sustento. Valorizar o trabalho significa valorizar a pessoa humana, e o exercício de uma profissão pode e deve conduzir ao alcance de uma vocação do homem.

Fonte: MARQUES, Rafael da Silva. O valor social do trabalho na ordem econômica. Em: www.amatra4.org.br/publicacoes. Adaptado

De acordo com o autor, está correto concluir que o trabalho

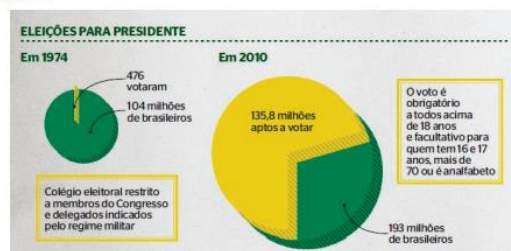
- deve ser valorizado pelo seu aspecto social, humano e econômico.**
- só pode ser valorizado pela sua capacidade de produção de riquezas.
- é valorizado pela Constituição apenas quando é especializado.
- não é considerado como fator de promoção da dignidade humana.
- não possui valor humano e social quando é subordinado e manual.

Figura 71 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2011, p. 116.

A questão abaixo (Figura 72), entretanto, que foi apontada como uma questão que menos da metade dos alunos acertaram, envolve habilidades relacionadas à interpretação e análise de gráficos, mas também subentende que os alunos tenham domínio de conhecimentos históricos prévios acerca dos períodos históricos citados.

H41 Reconhecer a importância do voto e da participação política para o exercício da cidadania. (GI)

Observe o quadro.



(<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/nacao-cidade-processo-consolidacao-democracia-brasil-681287a.html>, Acessado em 30.11.2012)

A partir da análise dos dados do quadro e, considerando o contexto histórico dos períodos citados, é correto afirmar:

- (A) a eleição presidencial realizada com um menor número de eleitores altamente qualificados permitiu que os presidentes escolhidos durante o regime militar representassem de fato os interesses populares.
- (B) a existência de um regime autoritário no Brasil impedia que a maioria da sua população tivesse acesso aos direitos políticos básicos, como a escolha direta do presidente da República.**
- (C) apesar de as eleições para a presidência da República atualmente serem diretas, a participação popular era mais ampla durante os governos militares, condição garantida pela existência de apenas dois partidos políticos.
- (D) a escolha do presidente da República durante os governos militares era mais democrática do que atualmente, pois os membros do Colégio Eleitoral representavam, efetivamente, todos os brasileiros.
- (E) apesar dos apelos cívicos dos governos militares, a maior parte dos brasileiros não participava dos processos eleitorais, que era uma forma de protesto contra a introdução do voto facultativo.

Figura 72 – Relatório pedagógico – SARESP – História, 2011, p. 108.

Desse modo, vemos que as questões referentes à história do Brasil apresentadas nas provas do SARESP envolvem muito mais as competências e habilidades de leitura do que a construção de conceitos e a compreensão de períodos históricos, o que parece ser coerente com a proposta do currículo de São Paulo, que indica o foco nas competências de leitura e escrita, mas demonstra um descompasso com os conhecimentos históricos que deveriam ser construídos pelos estudantes nessa etapa da educação básica.

Esse descompasso do currículo em relação à construção de conceitos e conhecimentos históricos pode ser evidenciado, também, diante da articulação entre os Cadernos do Professor e do Aluno e a preparação para as provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que pode induzir o professor a priorizar o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos na interpretação dos fragmentos de texto, propostos no Caderno, e a desconsiderar a sua análise como fonte histórica.

E, apesar de as recomendações pedagógicas do relatório do SARESP de 2013 apontarem que os alunos apresentam um nível suficiente de conhecimentos de História, as dificuldades apresentadas por eles em questões que envolviam habilidades e conteúdos específicos de história do Brasil indicam que esses dados parecem no mínimo questionáveis:

[...] sabemos que lidamos com um contingente de análise heterogêneo considerando a rede pública estadual de São Paulo e que, portanto, há variações na escala regional que

demandam enfoques e estratégias pedagógicas específicas. No entanto, no ano de 2009, não poderíamos deixar de destacar como positivo o resultado de 79,9% em Geografia e 80,4% em História do total de alunos avaliados no nível considerado como Suficiente, englobando os níveis Básico e Adequado. Da mesma forma, voltamos a enfatizar que em 2011 e 2013, esse resultado confirma-se e expressa-se, respectivamente, nos valores próximos a 81,0% e 77,0% dos alunos alocados no nível Suficiente. O repertório dos alunos neste nível amplia-se de forma significativa, adquirindo nuances muito interessantes, que marcam singularmente as etapas finais da escolarização básica. Os alunos possuem uma gama ampliada de conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, relacionando conhecimentos históricos e geográficos, considerados referenciais para a área com temas de atualidades, possibilitando-nos perceber o amadurecimento intelectual dos estudantes (2013, p. 123-124).

Assim, a comparação entre as competências, habilidades e conteúdos das Matrizes de Referência do SARESP e do currículo de História do estado de São Paulo evidenciam similitudes, mas também descompassos, o que possivelmente resulta das diferentes equipes de trabalho que desenvolveram os dois documentos e do referencial utilizado para compor o documento Matrizes de Referência do SARESP, as matrizes do ENEM.

No item a seguir, apresentaremos uma análise das questões do ENEM referentes à história do Brasil, que nos permite levantar pistas sobre o conhecimento histórico escolar que está sendo validado e legitimado por esse instrumento avaliativo e que serve de parâmetro para a organização curricular e para a seleção de conteúdos pelos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos escolares.

6.3 A produção de sentido sobre a história do Brasil: quais sentidos da história do Brasil estão sendo fixados?

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, foi reformulado e, a partir de 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso na educação superior para o acesso a programas oferecidos pelo governo federal como o Programa Universidade para Todos (ProUni).

No *site* do INEP, consta que as mudanças do exame no ano de 2009 “contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”.

Dessa forma, vemos que o ENEM pretende ser um referencial curricular para os sistemas de ensino estaduais, que deveriam utilizá-lo para reestruturar os currículos do ensino médio:

[..] o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 104).

A tentativa de indução do governo federal em relação à reestruturação dos currículos do ensino médio, entretanto, envolve a adesão total ou parcial dos entes federados aos princípios e referenciais indicados e, por conseguinte, subentende um universo de tensões e negociações. No caso do estado de São Paulo, o “currículo bandeirante” demonstra divergências com os PCN do governo federal, mas as matrizes do SARESP aproximam-se das matrizes do ENEM.

O ENEM propõe em sua matriz de referência competências gerais ou eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, dentre as quais estão:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Essas competências ou eixos cognitivos são bastante parecidas com as competências gerais propostas pelo SARESP, que, apesar dos termos diferentes, envolvem competências para observar, compreender e realizar. Além disso, a concepção de competências, relacionada a formas de pensar e solucionar problemas, também parece bastante similar.

As matrizes do ENEM propõem seis competências de área, que se desdobram em habilidades:

- Competência de área 1** – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
- Competência de área 2** – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
- Competência de área 3** – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e

movimentos sociais

Competência de área 4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

Figura 73 – Matriz de Referência – ENEM – Ciências Humanas.

As matrizes do SARESP mantêm o mesmo número de competências por área e o enfoque de cada uma delas se aproxima muito aos do ENEM, inclusive com relação aos temas propostos, identidade, movimentos sociais, cidadania, trabalho, cultura e sociedade.

As 30 habilidades propostas nas matrizes do ENEM são de caráter geral e não se referem a conteúdos específicos da história do Brasil, como “interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura”, “associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos”, “comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura”, “identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades”, “avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história”, dentre outras, o que é condizente com o aspecto interdisciplinar que orienta a

formulação da prova e que, como vimos, também se assemelha à proposta do SARESP, embora esta não se defina como uma avaliação interdisciplinar.

Quanto aos conteúdos, o ENEM indica como referenciais das Ciências Humanas e suas tecnologias:

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade e Cultura Material e imaterial.
- Patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América.
- Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial.
- A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos.
- A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras.

Considerando esse conjunto de indicações dos conteúdos, identificamos, no período de 2009 a 2015, 79 questões referentes à história do Brasil nas provas do ENEM, sendo 11 em 2009, 15 em 2010, 14 em 2011, nove em 2012, oito em 2013, 12 em 2014 e oito em 2015. Os períodos da história do Brasil que as questões das provas mais se referiram foram: o Período Colonial, o Segundo Reinado, a Primeira República ou República Velha, o Estado Novo e a Ditadura Militar.

As temáticas e conceitos propostos nas questões envolvem questões agrárias, os movimentos sociais e a luta por direitos, a formação territorial do Brasil, escravidão e abolição, patrimônio cultural, dentre outras.

No relatório pedagógico do ENEM 2009-2010, o último divulgado pelo INEP, consta que:

As provas de 2009 e 2010 de Ciências Humanas e suas Tecnologias reafirmaram o caráter transdisciplinar do Enem ao envolverem temas e conceitos que buscavam combinar contribuições da Sociologia, Filosofia, Geografia e História. Nessa direção, o desafio maior da área de Ciências Humanas foi o de apresentar itens capazes de abranger os conhecimentos de disciplinas como Sociologia e Filosofia, que apenas recentemente foram incorporadas aos currículos da Educação Básica em todo o País, carecendo, por isso, de planos avaliativos e fórmulas didáticas já testadas e reconhecidas. Isso exigiu

bastante criatividade das equipes responsáveis pela construção dos itens e maior sensibilidade da equipe de montagem do Exame. Quanto aos temas abordados nas duas edições, cabem destaques aos seguintes conteúdos, dada sua recorrência: migrações e mudanças demográficas; o papel dos movimentos sociais no Brasil; a situação dos povos indígenas no Brasil; relações entre memória social e historiografia; a questão das minorias étnicas e culturais; tradições culturais e patrimônio histórico; ética; preservação ambiental; transformações do espaço geográfico associadas à globalização; relações entre campo e cidade; características do espaço físico brasileiro; regimes totalitários: nazismo e fascismo; desenvolvimento tecnológico e transformações sobre o mundo do trabalho; abolicionismo e superação da estrutura escravista nos séculos 19 e 20; Primeira República no Brasil; Era Vargas; formação e trajetória de blocos econômicos; Guerra Fria; Regime Militar (2013, p. 52).

Dessa forma, vemos que o ENEM também propõe questões de história do Brasil relacionadas a conteúdos ditos "habituais", e muitas das questões propostas envolvem mais competências e habilidades de leitura do que propriamente conhecimentos sobre os períodos históricos, como mostra a questão apresentada na Figura 74. A questão propõe a análise de alguns versos de uma música de Zé Keti, referenciada no período da ditadura militar, que, apesar de envolver conhecimentos relacionados ao período histórico e à temática dos movimentos sociais e a luta por direitos, apresenta maior enfoque na habilidade de leitura e interpretação de texto.

2.2.4.5 Habilidade 22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

Questão 38

Opinião

Podem me prender
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião.
Aqui do morro eu não saio não
Aqui do morro eu não saio não.

Se não tem água
Eu furo um poço

Se não tem carne
Eu compro um osso e ponho na sopa
E deixa andar, deixa andar...

Falem de mim
Quem quiser falar
Aqui eu não pago aluguel!
Se eu morrer amanhã seu doutor,
Estou pertinho do céu

Zé Keti: Opinião. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de

- A entretenimento para os grupos intelectuais.
- B valorização do progresso econômico do país.
- C crítica à passividade dos setores populares.
- D denúncia da situação social e política do país.
- E mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar.

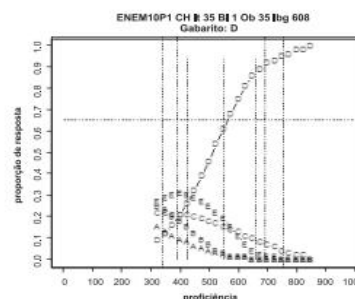


Figura 74 – Relatório Pedagógico – ENEM 2009-2010 – Ciências Humanas, p. 66.

Assim, constatamos que as avaliações externas, em nível nacional e estadual, abordam os conteúdos e temáticas da história do Brasil com foco nas competências e habilidades de

leitura, que, embora sejam importantes para aprendizagem e a construção dos conhecimentos históricos, podem conformar os currículos e limitar o trabalho pedagógico dessa disciplina em sala de aula, considerando que a utilização dos resultados das avaliações externas podem gerar *rankings* de escolas e bonificação aos professores; o ensinar História pode ser traduzido por ensinar para os exames.

Esse aspecto é discutido por Bonamino e Sousa, que destacam que as avaliações da terceira geração implicaram interferências nos currículos e os colocaram em risco:

Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (2012, p. 383-384).

As autoras alertam sobre a visão estreita de currículo que as avaliações externas podem ocasionar, pois, ao selecionar conteúdos, enfatizar períodos em detrimento de outros e direcionar o ensino para as competências e habilidades de leitura e escrita, os currículos podem ser induzidos à homogeneização, selecionando seus conteúdos a partir de uma matriz avaliativa, mas desconsiderando seu objetivo principal de formação dos estudantes e de construção de conhecimentos históricos significativos, que propiciem o exercício pleno da cidadania.

Conforme afirma Lopes,

[...] variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, – listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (2006, p. 43).

No caso do currículo de história do estado de São Paulo, os discursos que atuam como instrumentos de homogeneização são identificáveis a partir das formações discursivas que enfatizam a necessidade de articular currículo e avaliação, as listagens de competências que norteiam a seleção dos conteúdos e a própria existência dos Cadernos do Professor e do Aluno

como “guias” do trabalho docente.

Tais discursos não expressam apenas uma proposta do Estado para o ensino de História, mas constituem-se como discursos hegemônicos constituídos e difundidos por vários segmentos sociais, inclusive as comunidades disciplinares, que, segundo Lopes (2006), funcionam como comunidades epistêmicas, que defendem uma cultura comum, uma tradição curricular e “organizam os interesses profissionais de suas comunidades com os saberes que fazem circular” (2006, p. 11), contribuindo para a estabilidade do currículo e o não questionamento dos conteúdos considerados “habituais”.

Os documentos aqui analisados foram concebidos como uma materialidade dos discursos do currículo escolar de História, que, como vimos, se constitui por intermédio de imbricados processos de interdição, ênfases e silenciamentos, nos quais os discursos se entrecruzam, se produzem e se hibridizam, atribuindo sentidos e legitimando saberes. Nesses processos, o sistema de seleção e exclusão de enunciados e formações discursivas funcionam como procedimentos externos de regulação dos discursos, conduzidos por uma vontade de verdade e sujeitos a regimes de verdade, como propõe Foucault (1999).

A vontade e os regimes de verdade que estão hibridizados nos currículos de História são difundidos e legitimados por comunidades disciplinares e delineados pelos limites e referenciais da disciplina escolar, que, segundo Goodson,

o rótulo “disciplina” é importante em vários níveis: obviamente, como categoria de “examinação” escolar, mas também como título de um “grau” ou “curso de formação”. Mais importante do que tudo é o facto de ser a disciplina o que define o território do departamento dentro da escola. Ela é o principal ponto de referência do trabalho da escola do ensino secundário contemporâneo: a informação e o conhecimento que são transmitidos nas escolas são selecionados e organizados através das disciplinas (GOODSON, 1997, p. 185).

Enfim, todos esses discursos convergem para a definição de um currículo prescritivo e homogêneo, pautado na seleção de conteúdos “habituais”, o que implica efeitos de poder-saber, pois, dificilmente, um currículo constituído com esse enfoque conseguirá dialogar com um público tão diversificado como o que se apresenta no ensino médio público, dificultando que os estudantes se sintam culturalmente reconhecidos nele e motivados a aprender sobre sua própria história e a de seu país, e colocar em pauta temas controversos e fontes de informação variadas que ampliem as conexões entre passado e presente.

Quanto aos saberes da história do Brasil, eles são referenciados no currículo de São Paulo com uma importância menor que os saberes da história geral, e alguns períodos históricos

como o Período Colonial e o Estado Novo se destacam, enquanto outros são silenciados, como o Primeiro Reinado, o que implica uma atribuição de sentidos que legitima apenas alguns saberes, limitando a compreensão dos processos históricos e, conseqüentemente, afetando a formação de uma consciência histórica, que, segundo Cerri, se refere “[...] a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (2011, p. 81-82).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas.”

Michel Foucault (2008)

Essa afirmação de Foucault (2008), em conversa com Deleuze, nos inspira a refletir sobre a prática docente e os limites e possibilidades de inversão de poder que o cotidiano da escola proporciona, bem como sobre os princípios que norteiam uma investigação científica. No primeiro caso, aventamos que os docentes estão imersos em um emaranhado jogo de poder, no qual são pressionados pelas políticas educacionais, seus desdobramentos e sujeitos, mas também são resistentes e mobilizados para a luta contra tudo aquilo que limita seu trabalho; e, no segundo caso, retomamos os fundamentos e o papel social da pesquisa científica, que envolve a problematização (ou a “designação de focos”), o levantamento de hipóteses (ou a “denúncia”), a coleta e a análise de dados (ou o “nomear”, “designar o alvo”) e a divulgação dos resultados (ou “o falar deles publicamente”), trilhando espaços de luta, por intermédio da produção de novos conhecimentos. Luta que, no campo da educação, tem muitas frentes e diferentes caminhos.

Nesse trabalho, propusemo-nos a investigar os caminhos das políticas e dos discursos curriculares na disciplina escolar História, tendo como foco a história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista. A problemática da pesquisa originou-se de nossa experiência docente no ensino médio paulista e desse espaço de inversão de poder que colocou em pauta o novo currículo de História implantado na rede, a partir de 2008, direcionando-lhe dúvidas, hesitações e questionamentos.

Tais questionamentos foram ganhando viés acadêmico e novos contornos à medida que o tema-problema foi se delineando, e a pesquisa passou a se orientar pelas seguintes indagações: quais discursos legitimam o conhecimento escolar em História? Como os processos de interdição e sanção de significados podem ser percebidos discursivamente no currículo escolar de História? Quais saberes são legitimados pelas políticas curriculares de História em nível federal e estadual? Quais sentidos são fixados em relação à história do Brasil nos currículos de História em âmbito federal e estadual? Que implicações os processos de interdição e sanção de significados nos currículos têm no desenvolvimento da escolarização e da construção do conhecimento escolar sobre a história do Brasil?

A partir dessas indagações, iniciamos a pesquisa com o objetivo de investigar as formas de discurso construídas pelos sujeitos, seu lugar institucional e as práticas reguladoras e de instrução que definiram os conteúdos de história do Brasil do currículo do ensino médio paulista, por intermédio da análise e do confronto entre os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam os currículos para o ensino médio em âmbito federal, os Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno do Programa *São Paulo faz Escola*, que são os materiais instrucionais da rede estadual de ensino e as matrizes de referência e relatórios pedagógicos do SARESP e do ENEM.

O percurso teórico-metodológico desse estudo foi delineado pelos princípios da pesquisa documental e pelos procedimentos de análise do discurso de Foucault, que nos possibilitaram identificar e analisar os principais enunciados dos discursos do currículo de História no ensino médio da rede estadual paulista, descrevendo sua emergência e mapeando suas condições de possibilidade.

Dessa forma, os conceitos e procedimentos de análise do discurso de Foucault foram as lentes de pesquisa desse trabalho, que, primeiramente, buscou explicitar suas demais escolhas teóricas, definindo o conceito de discurso a partir das obras de Foucault (1999, 2005) e apresentando uma breve discussão sobre os conceitos de disciplina e de currículo escolar na perspectiva de situar a investigação nas trilhas do dito pós-estruturalismo e do currículo e conhecimento escolar compreendidos como discursos.

Em seguida, considerando o currículo como instância de organização do cotidiano escolar, balizada pela ação do Estado, que, por meio de suas políticas normatiza, regulamenta e produz relações de saber-poder, como propõem Ball (2001) e Popkewitz (2001), buscamos contextualizar o universo das atuais políticas curriculares e das reformas educacionais.

Situamos as reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 no contexto mais amplo de reestruturação do Estado, que, sob a lógica empresarial e economicista do neoliberalismo, implantou formas de governo e de gestão fundamentadas no gerencialismo e na performatividade. Nesse processo de reformas, as políticas educacionais estabeleceram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica no Brasil, pautadas pelos mesmos princípios e justificadas pelos discursos da qualidade, da gestão democrática, da eficiência e da responsabilização.

A educação, nessa perspectiva, passou a ser compreendida na ótica da governamentalidade proposta por Foucault (2008), dado que as mudanças na estrutura administrativa e curricular de nosso sistema de ensino foram acompanhadas de uma nova racionalidade e de processos de subjetivação, que as ressignificaram discursivamente.

Nesse novo cenário, a educação é tomada como mercadoria, e os valores e incentivos da lógica economicista neoliberal dão impulso às ações voltadas ao empreendedorismo, à competição e à excelência, inibindo e deslegitimando compromissos com a justiça social e a equidade, conforme afirma Ball (2002).

Os discursos que convergiram para essa ressignificação podem ser identificados no âmbito das políticas educacionais, que, segundo Ball (2001), podem ser associadas a três contextos diferentes: o contexto de influência, no qual os discursos são produzidos e as políticas iniciadas; o contexto de produção ou de elaboração dos documentos oficiais; e o contexto da prática, em que os documentos são interpretados e ressignificados pelos professores.

Nesse trabalho, propusemo-nos a adentrar o contexto de influência e de produção para identificar os discursos hegemônicos que nortearam as políticas curriculares no Brasil e, em especial, a implantação do currículo de História para o ensino médio na rede estadual paulista. No contexto de influência, participam as redes em torno dos partidos políticos, os organismos internacionais, os meios de comunicação, as comissões e grupos representativos, ou seja, grupos de interesses diversos que se embatem em diferentes arenas para produzir os discursos de base que definirão as finalidades das políticas educacionais.

Ao analisar os documentos norteadores das políticas educacionais nos anos 1990, como o relatório de Jacques Delors “Um tesouro a descobrir”, identificamos seus discursos de base, ou seja, a formação por competências, o aprender a aprender, a educação como instrumento de promoção da cidadania e desenvolvimento social e econômico e, também, seus agentes enunciativos, o Banco Mundial e a UNESCO, dentre outros.

Esses discursos do contexto de influência foram ressignificados no contexto de produção dos documentos DCNEM e PCNEM, mas alguns discursos hegemônicos como a formação por competências e o aprender a aprender são facilmente identificáveis em seus enunciados e formações discursivas.

Na área das Ciências Humanas, os PCNEM apropriaram-se dos enunciados dos discursos hegemônicos, reinterpretando e relacionando-os às concepções de suas ciências de referência, de modo que os fundamentos do construtivismo piagetiano e do sociointeracionismo de Vygotsky, os princípios da formação por competências, da interdisciplinaridade, da contextualização e da avaliação externa em larga escala estão associados aos fundamentos do ensino de História como o trabalho com diferentes fontes, a incorporação de novas tendências historiográficas, a inclusão de novos temas, sujeitos e abordagens, o desenvolvimento de noções de temporalidade, demonstrando que as múltiplas reinterpretações do discurso produzem discursos híbridos, que entrelaçam concepções a partir da negociação de sentidos nos diferentes

contextos de produção, como afirma Lopes (2006).

Esse processo de hibridização também foi identificado no currículo de História do estado de São Paulo, que manteve a concepção de formação por competências como elemento central, além da primazia da competência de leitura e escrita, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios e a formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho como objetivos; porém, diferentemente dos PCNEM, adotou uma organização curricular linear e eurocêntrica.

Dessa forma, o currículo de História do estado de São Paulo foi organizado associando competências, habilidades e conteúdos considerados “habituais”. As habilidades e conteúdos propostos nesse currículo e seus respectivos materiais didáticos mostram que eles resultaram de imbricados processos de interdição, ênfases e silenciamentos, nos quais os discursos se entrecruzam, atribuindo sentidos e legitimando saberes.

Esses processos de interdição, ênfases e silenciamentos ocorrem em diferentes contextos de produção dos discursos curriculares e neles atuam diversos sujeitos, inclusive as próprias comunidades disciplinares, que, no caso da História, corrobora para manter os conteúdos ditos “habituais” como regimes de verdade.

Além disso, esses processos estão articulados à regulação promovida pelos mecanismos de avaliação em larga escala como o SARESP e o ENEM, convergindo para produzir um currículo de História para o ensino médio paulista padronizado, no qual a história do Brasil tem um espaço reduzido, e alguns períodos históricos, como o Período Colonial e o Estado Novo, são enfatizados, enquanto outros parecem ser silenciados, como o Primeiro Reinado, o que envolve uma atribuição de sentidos que legitima alguns saberes, em detrimento de outros.

Esse currículo de caráter centralizado e regulado por mecanismos de avaliação padronizados e pautados em uma cultura de performatividade, concorrem, ainda, para abordar os conteúdos e temáticas da história do Brasil com foco nas competências e habilidades de leitura e escrita, descaracterizando as especificidades do conhecimento histórico escolar e limitando a compreensão dos processos históricos.

E, mais, a instauração dessa cultura da performatividade em nossas escolas tem responsabilizado os professores pelos resultados das avaliações externas e pela efetivação do projeto governamental, que implantou o novo currículo de História, o qual, somado ao contexto de estabelecimento de *rankings* das escolas com melhores resultados e o sistema de bonificação do estado de São Paulo, pode contribuir para direcionar o ensino de História para a preparação para as provas.

Enfim, os currículos formatados como o de História para o ensino médio da rede estadual de São Paulo configuram-se como campos fechados, quase impermeáveis ao diálogo com a diversidade de nossas experiências temporais, que possibilitam que o passado se torne presente como ferramenta, referencial de orientação para a vida prática contemporânea, como afirma Cerri (2011).

Ao problematizar os currículos de História e os processos de seleção e silenciamento de seus conteúdos por meio da análise discursiva, esse estudo não buscou defender um ensino conteudista, pautado na transmissão de um saber acadêmico previamente sistematizado, mas reconhecer seu papel no desenvolvimento da argumentação histórica crítica dos jovens, pois são eles que mobilizam as experiências específicas do passado, ressignificando-as no presente.

Além disso, não desconsiderou o espaço de resistência ou inversão de poder que envolve a atuação dos professores, que, mesmo diante das ingerências das políticas, do currículo padronizado e das pressões da gestão por resultados, reinterpretam e atribuem novos significados aos discursos materializados nos documentos e materiais instrucionais, desenvolvendo sua prática ao mobilizar diversos saberes, constituídos em âmbitos, tempos e múltiplos espaços de socialização e a partir dos quais se constroem sua identidade e seu compromisso com a educação.

Por fim, esse trabalho buscou “nomear, dizer quem fez, o que fez e designar o alvo” (2008, p. 76), como nos fez refletir Foucault na epígrafe destas considerações, na tentativa de “falar a respeito”, argumentar e promover o debate, não porque ninguém tenha consciência dessas questões ou já não as tenha pesquisado, mas, sim, porque desenvolvê-las com outras abordagens e referências amplia a discussão, mantém o foco e dá continuidade à luta; pois estamos vivenciando as polêmicas e os debates em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, cujos embates em diversas arenas têm demonstrado os diferentes grupos de interesse envolvidos e os discursos, a disputa entre diferenciadas concepções e objetivos educacionais.

Cabe ressaltar que, em meio a esses embates e arenas, a Fundação Lemann, um grupo que se intitula sem fins lucrativos, plural e suprapartidário, integra o Movimento pela Base Nacional Comum e disponibiliza em seu *site* oficial uma plataforma, o Geekie Games, com simulados do ENEM, que já foram indicados aos alunos da rede pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com quem tem firmado parcerias. O questionamento sobre quais interesses e discursos essa fundação enuncia pode dar início a uma nova pesquisa e a outros caminhos possíveis de investigação.

FONTES DE PESQUISA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB no 4/2010, aprovada em 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CEB/CNE n° 5/2011*. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB 2/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2015.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM/2015: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. *Documento Básico – ENEM*. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010. Brasília: INEP, 2013.

_____. ENEM. *Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias – anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014*.

_____. Eixos Cognitivos e Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

SEE/SP. *Caderno do aluno: ensino médio, 1ª série*. São Paulo: SEE, 2012.

- _____. *Caderno do aluno: ensino médio, 2ª série*. São Paulo: SEE, 2012.
- _____. *Caderno do aluno: ensino médio, 3ª série*. São Paulo: SEE, 2012.
- _____. *Caderno do professor: ensino médio, 1ª série*. São Paulo: SEE, 2012.
- _____. *Caderno do professor: ensino médio, 2ª série*. São Paulo: SEE, 2012.
- _____. *Caderno do professor: ensino médio, 3ª série*. São Paulo: SEE, 2012.
- _____. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008.
- _____. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2010.
- _____. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias. 1ª edição atualizada*. São Paulo: SEE/SP, 2011.
- _____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/SP, 2008.
- _____. Secretaria da Educação. *Matrizes de Referência para Avaliação Saresp: documento básico*. SP: SEE, 2009.
- _____. *Relatório Pedagógico 2009 SARESP*. SP: SEE, 2010.
- _____. *Relatório Pedagógico 2011 SARESP*. SP: SEE, 2012.
- _____. *Relatório Pedagógico 2013 SARESP*. SP: SEE, 2014.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBUQUERQUE JR., D. M. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

ALMEIDA NETO, A. S. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n.1, p.100-122, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4572/2939>>. Acesso em: 13 maio 2016.

APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

BALL, S.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta em práctica”: el papel de los departamentos dos materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, v. 1, n. 2, abril, 1998.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (2), p. 03-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, maio-ago., 2010, p. 37-55. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

BARRETTO, E. S. S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.

Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, novembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: RANZI, Serlei Maria Fischer; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15136/11519>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

_____. *O saber histórico em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et. al. (Org.). *Ensino de história e memória coletiva*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33-60.

BOIM, T. F. *O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)*. São Paulo: PUC, 2010. (Dissertação de Mestrado).

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

BORGES, V. P. *O que é História?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abril 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação: passo a passo*. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008. Disponível em:

<<http://provabrasil.inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 13 de maio 2016.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *RBPAE* – v. 26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19797/11535>>. Acesso em: 14 maio 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

CARVALHO, S. R. *Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista*. Jundiaí/SP: Paco, 2014.

CARVALHO FILHO, R. P. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas. *Tempo e argumento*. v. 4. n. 2. jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/view/256>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZALES, M. F. (Orgs.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Arned, 2007.

CASTRO, M. H. G. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. *Cadernos Cenpec*, 2007, n. 3. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/1>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 20 maio 2016.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

CIAMPI, H.; ALMEIDA NETO, A. S. A História a ser ensinada em São Paulo. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00195.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CIAMPI, H. Ensinar História no Século XXI: dilemas curriculares. *História Hoje*, v. 5, n. 14. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14&impressao>. Acesso em: 5 jun. 2015.

COLL, C. et. al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDEIRO, J. F. P. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2000.

COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem*. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COSTA, L. C.; CILLA, K. C. D. F. O Discurso da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: um estudo de suas condições de produção. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC* Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0772-1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

DAVID, C. M. *Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo / 2008*. 2010. Franca: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2010. (Tese de Livre-docência).

DAVIES, N. (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: UFF, 2000.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a construir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC; UNESCO, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAZ BARRIGA, F. É possível ensinar competências dissociadas dos conteúdos curriculares? In: LOPES, A. C.; DE ALBA, A. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704014>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada

sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501804>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

FERNANDES, A. T. C. Reformas Curriculares e Práticas escolares. *Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade*. ANPUH/SP: UNESP/Franca, set./2010.

FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIN, A. C. (Orgs.). *Políticas de currículo e escola*. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GABRIEL, C. T. A. *Um objeto chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. Rio de Janeiro: PUC, 2003. (Tese de Doutorado).

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *Anais da XIII Reunião do Endipe*, Recife, 2006.

GABRIEL, C. T. A.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos “sob rasura” no debate curricular contemporâneo In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas da pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org.). *Currículo e Política Educacional*. Vozes: São Paulo, 2011.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, R. L. A educação escolar na virada do século In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GEBRAN, R. A.; LUVIZOTTO, C. K.; PONCIANO, D. D. Proposta curricular de história: considerações acerca da história e da cultura afro-brasileira. *Educação em Revista*, Marília, v.

11, n. 2, p. 75-94, jul-dez, 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2322/1907>>. Acesso em: 15 maio 2016.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORN, G. B. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para a história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, ano 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

_____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005>. Acesso em: 30 jan. 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a*

prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACEDO, E. Currículo: cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, ano 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MAGALHÃES, M. S. (Org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313712003>>. Acesso em: 9 maio 2015.

MARTINS, M. C. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH, 2007.

_____. *Os sentidos do ensino de História*. Espaços educativos e ensino de História. Boletim n. 2, Rio de Janeiro, Programa Salto para o futuro, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomás Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-36.

MURRIE, Z. F. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

NAVARRO, P. (Org.). *Estudos do Texto e do Discurso – Mapeando Conceitos e Métodos*. São Carlos: Clara Luz, 2006.

NEVES, J. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares

Nacionais. In: DIAS, M. (Org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 73-81.

NIKITIUK, S. M. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PALMA FILHO, J. C. *A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)*. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/34/3/D03_Politica_APoliticaEducaiconai.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PEREIRA, M. Z. Costa; MOURA, A. P. (Orgs.). *Políticas Educacionais e (re)significações do currículo*. Campinas, SP: Alinea, 2006.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2008.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANZI, S. M. F.; OLIVEIRA, M. A. T. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

RIBEIRO, R.; LEMES, S. S.; MONTEIRO, S. A. I. (Orgs.). *Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais*. São Carlos: RiMa, 2010.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCHA, E. S.; ALVARELI, L. V. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo (LEM) sob a visão de dois alunos do ensino médio. *Janus*, Lorena, n. 11, p. 09-27, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/904/688>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

SANTOS, B. S. Crítica a governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, p.7-44, out. 2005.

Disponível em: <<https://rccs.revues.org/979>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/alega_do_freire_politicas_curr_form_educ.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* 10. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: OP&A, 2002.

SIMAN, L. F.; LIMA, T. N. (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem: educação, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história*. Campinas: Alínea, 2005.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: perspectiva histórico-cultural. *Educ. Soc.*, v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.

SOIHET, R. et. al. (Org.) *Projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMMASI, L. et al. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALLES, G. M. *O ensino de História na proposta curricular do estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades*. São Paulo: PUC, 2012. (Dissertação de mestrado).

VEIGA-NETO, A.. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008, p. 141-149. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005>>. Acesso em: 13 nov. 2015.