

Artigos Originais

A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 2008 SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR E DOS SABERES DOCENTES: PROPOSIÇÕES

Original Articles

THE HISTORY CURRICULUM PROPOSAL OF THE SÃO PAULO STATE OF 2008 FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL CULTURE AND TEACHING KNOWLEDGE: PROPOSITIONS

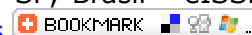
José Petrucio de Farias Júnior*

<http://lattes.cnpq.br/2921343413261339>

petruciojr@terra.com.br



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO

Nas duas últimas décadas, os baixos índices de rendimento escolar de estudantes da rede estadual paulista, tendo em vista os relatórios do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em comparação com os demais estados brasileiros, colaboraram para que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo propusesse um conjunto de medidas que visasse à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Destaca-se o programa “São Paulo faz escola”, no interior do qual uma nova Proposta Curricular e materiais pedagógicos de apoio à implantação dessa Proposta foram distribuídos gratuitamente a gestores, professores e alunos da rede estadual a partir de 2008. Ao tomar como referência essa política educacional, refletiremos sobre em que medida tais iniciativas governamentais podem ser ressignificadas por meio da prática pedagógica docente. Partimos, então, do pressuposto de que o processo de implementação da Proposta Curricular perfaz caminhos diversos, porquanto é interceptado não só pelos saberes docentes, mas também pela cultura escolar, categorias interpretativas que nos ajudam a compreender os sentidos particulares atribuídos a ela, os quais podem não coincidir com o discurso e a intencionalidade que inicialmente a motivaram.

Palavras-chave: proposta curricular. saberes docentes. cultura escolar. política educacional. ensino médio.

* Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Franca. Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

ABSTRACT

In the last two decades, the low rates of academic performance of students from state public schools, in view of the reports produced by SAEB - National System of Basic Education Evaluation - compared to other Brazilian states contributed to the São Paulo Department of Education to propose a set of measures that were intended to improve the quality of student learning. We highlight the program “São Paulo faz escola”, in which a new Curriculum Proposal and teaching materials to support the implementation of this Proposal were free distributed to managers, teachers and students of the state educational system since 2008. Referring to this educational policy, we will reflect if such government initiatives can be re-signified through teaching pedagogical practice. We presuppose, then, that the process of implementation of Curriculum Proposal route many ways, not only because it is intercepted by teaching knowledge, but also by the school culture, interpretive categories that help us to understand the particular sense referred to it, which may not coincide with the discourse and the intentionality that initially motivated it.

Keywords: curriculum proposal. teaching knowledge. school culture. education policy. high school.

As indagações que motivaram esse artigo versam, em sentido abrangente, sobre os limites e possibilidades de implementação dessa política educacional no cotidiano escolar, particularmente no ensino médio, bem como a imagem que professores da rede pública dela possuem, a qual se configura, a nosso ver, não só por seus saberes pedagógicos e específicos da disciplina, mas também pelas condições de trabalho a que estão submetidos, o que também implica considerar aspectos atinentes à cultura escolar.

A padronização de conteúdos e práticas de ensino, tal como sugerido pela Proposta Curricular de História do estado de São Paulo, implantada desde 2008, bem como pelos materiais didáticos complementares, a saber: Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, permite-nos indagar em que medida tais documentos oficiais contemplam as particularidades da cultura escolar das diferentes unidades escolares do estado, em que medida os professores de História do ensino médio fizeram uso da Proposta a fim de atender às necessidades educacionais, aos anseios e predileções do grupo com o qual trabalham e, por fim, em que medida os conteúdos históricos estabelecidos pela Proposta Curricular cumprem a função didática da História de orientação para a vida prática, tal como indicado pelo princípio-chave atribuído pelos autores da Proposta ao processo de aprendizagem: *educar para a vida* (SÃO PAULO, 2008, p. 18). Em síntese, nossas

inquietações consistem em pensar sobre como o professor de História se situa entre a Proposta Curricular, seus saberes docentes e a cultura escolar, em outros termos, quais são as releituras que se fazem da Proposta no âmbito da sala de aula?

No entanto, refletir sobre o processo de ressignificação da Proposta Curricular de História do estado de São Paulo, implantada desde 2008, requer a compreensão sucinta da trajetória do componente curricular História na Educação Básica e sua relação com as políticas educacionais. Julgamos oportuno, então, analisar inicialmente a consolidação da História, na condição de disciplina escolar, como produto e processo que atribui significado às práticas humanas. Assim, ao esclarecer a emergência, consolidação e fortalecimento dessa disciplina escolar, articularemos a noção de *cultura escolar* e *saberes docentes* para pensar sobre os reflexos da política educacional na vida escolar.

No Brasil, a História só se constitui como disciplina escolar, isto é, como conjunto de saberes originados da produção científica e dotado de métodos pedagógicos próprios, no início do século XIX, momento em que ela se torna oficialmente um componente curricular do Colégio Pedro II ao longo de suas oito séries e passa a ser exigida em exames de admissão por muitas academias, tais como os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, em 1831; nas faculdades de medicina, a partir de 1854 e para o ingresso na escola Politécnica e na Escola de Minas de Ouro Preto, fundadas na década de 1870, entre outros (PILETTI, 1990, p. 29). Nesse contexto, a História aparece como conteúdo humanístico propedêutico a estudos superiores.

Tudo leva a crer que, no pós-independência, o principal objetivo do sistema educacional era a formação das elites dirigentes, pois a exclusão social estava marcada pela escravidão e por todas as implicações jurídicas, político-culturais e econômicas que ela congregava. Até a década de 1830, a questão predominante apresentada às elites, em manuais de História, versava sobre a questão da identidade nacional e sobre a construção da nação brasileira, temas que inevitavelmente perpassam a discussão sobre a mestiçagem.

Tais temas foram objeto de reflexão de diversos pesquisadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, entre os quais se destaca a abordagem para a escrita da História apresentada pelo alemão Von

Martius, que defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado; as demais etnias, a saber: afro-descendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. É sob essas circunstâncias históricas que a História se consolida como disciplina escolar, tal como explica Elza Nadai (2011, p. 29):

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino [...], elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação [...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa [...] portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/ europeu/cristão.

Thais Fonseca (2003, p. 47) acrescenta que “[...] produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.” Sócios ou colaboradores do IHBG, comumente produtores de livros didáticos de História, tais como Joaquim Manuel de Macedo, Jonathas Serrano e Rocha Pombo, apostam em um ensino de História orientado para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, ou seja, eram materiais que continham significativa inclinação às diretrizes de formação moral e cívica.

A proposta curricular do Colégio Pedro II, que abordava o ensino de História, incluía ao longo dos anos: História Sagrada, História Antiga, História Romana, História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea, História Pátria, entre outras. Como os projetos educacionais do Império, em geral, adotavam manuais de história franceses, perpetuava-se nos livros didáticos o prisma eurocêntrico, no interior do qual a História do Brasil detinha um papel secundário, já que, muitas vezes, apenas atuava como apêndice ou ilustração dos processos históricos que ocorriam no continente europeu. De todo modo, a chamada “civilização européia

ocidental” era concebida como meta ou parâmetro para as outras nações. Tal abordagem pode ser sintetizada por François Furet (apud NADAI, 2011, p. 28), ao declarar que, no século XIX, “[...] a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras.”

Segundo Fonseca (2003, p. 51), com o advento da República, intensificou-se a questão da relevância da história nacional nos currículos escolares e um dos desdobramentos desses debates políticos resultou na introdução de mais uma disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica” que, associada ao ensino de História, objetivava reforçar o sentimento patriótico da população. A respeito desse programa de ensino a historiadora Rebeca Gontijo (2006, p. 2) esclarece que:

[...] difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma pedagogia do cidadão adequada à nova conjuntura.

Particularmente, no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930 e no âmbito das políticas educacionais, assiste-se à publicação da reforma educacional Francisco Campos de 1931, cuja ênfase dirige-se à renovação metodológica, proveniente, em parte, da expansão das ideias da Escola Nova no Brasil¹, no interior da qual a *pedagogização da História*² foi marcada por seus diálogos com outras ciências, entre elas, a Psicologia e a Sociologia (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 100). 11 anos após a reforma Francisco Campos, destaca-se, no governo de Getúlio Vargas, a nova Lei Orgânica do Ensino

¹ No que diz respeito aos reflexos dessas ideias no ensino de História, destaca-se a necessidade de o professor relacionar os conteúdos históricos com o presente, de motivar o aluno, de valorizar não só os aspectos econômicos, mas também éticos, em conformidade com o pensamento de John Dewey, a utilização do método biográfico, entre outros (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p.102).

² Pedagogos ou estudiosos adeptos da orientação pedagógica da Escola Nova, cujas propostas educacionais foram introduzidas no Brasil com mais intensidade a partir da década de 1920, questionavam três aspectos centrais presentes no ensino de História, tal como se identificava em materiais didáticos, a saber: o predomínio da cronologia e da história política nos programas de ensino; a ênfase conferida ao nacionalismo e militarismo e, por fim, a metodologia baseada na memorização de conteúdo.

Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema que conferiu ao professor autonomia didática e restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma, no entanto perpetuaram-se práticas de ensino de História direcionadas à formação moral e patriótica. Em outras palavras, a disciplina continuou a se apoiar nos grandes acontecimentos em geral voltados para o fortalecimento dos sentimentos de civismo bem como os direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. Verifica-se, ademais, a continuação de uma abordagem política e militar, assentada na recitação de nomes de líderes políticos, listas de datas e feitos heróicos de personagens históricos.

Além disso, convém considerar o caráter tendencioso de muitos manuais didáticos no que diz respeito à tentativa de formação do cidadão nos moldes do interesse do Estado, ao fortalecimento do sentimento nacionalista, à valorização das ações políticas dos presidentes da República, bem como o direcionamento da narrativa histórica escolar quanto à compreensão da importância da ordem coletiva e das atuais instituições políticas e administrativas. Averigua-se, em caráter abrangente, “[...] a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica.” (FONSECA, 2003, p. 53).

Julgamos oportuno mencionar, nesse contexto histórico, a relevância do primeiro curso universitário direcionado à formação de professor de História que data de 1934, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Se antes as aulas de História eram, em sua maioria, ministradas por bacharéis em direito, médicos, literatos, engenheiros ou por professores estrangeiros (com ou sem formação em História), a partir deste instante passa a se constituir um grupo de profissionais afinados aos debates acadêmicos sobre a escrita da História, os quais, em certa medida, refletir-se-ão gradativamente no ensino de História.

Desde 1942, em maior ou menor grau, a política educacional brasileira foi marcada por um caloroso debate sobre a educação nacional que redundou em 1961 na Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), a qual outorgava a supressão do currículo fixo e rígido que ambiciona uniformizar o ensino em todo o território nacional, orientação vigente desde 1930. Diante disso, foi

atribuída aos governantes a responsabilidade pela elaboração de programas de ensino que contemplassem as diversidades regionais.

Conquanto tenha havido, nas décadas de 50 e 60, um número significativo de propostas curriculares e projetos para o ensino de História, nos âmbitos estadual e municipal, que propunham a formação de um cidadão crítico, a metodologia continuava a disseminar uma concepção de História calcada no encadeamento sucessivo de datas, acontecimentos e personagens históricos. Importa mencionar que a influência norte-americana sobre o Brasil após a Segunda Guerra Mundial pode ter contribuído para formulação de novos programas de História expedidos por portarias ministeriais que destacavam a ampliação e fortalecimento da História da América nos currículos escolares com ênfase à história dos Estados Unidos. Acrescenta-se ainda o papel da UNESCO como incentivadora da produção de materiais didáticos que contivessem conteúdos humanistas e pacifistas, isto é, que evitassem ideias racistas e preconceituosas de cunho etnocêntrico.

O regime militar, instalado em 1964, apenas aprofundou as características já presentes no ensino de História. Possivelmente, para que não pudessem contestar a ordem política vigente, o regime preocupou-se em diluir, no antigo Primeiro Grau, as disciplinas História e Geografia na disciplina intitulada “Estudos Sociais” e tornaram obrigatórias, em todos os graus de ensino, as disciplinas já existentes “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira” pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Para Fonseca (2003, p. 57) “[...] a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão.”

Relegada aos anos finais do antigo 2º. Grau, nível ainda reservado predominantemente às categorias sociais mais abastadas, com apenas duas horas semanais, o ensino de História perpetuava uma narrativa histórica protagonizada não por homens pertencentes a categorias populares, na condição de potenciais agentes históricos, mas por grandes personagens históricos, comumente oriundos de famílias abastadas, que deveriam ser cultuados e homenageados por suas realizações. Tratava-se de um ensino que não se preocupava com a análise crítica e refletiva dos acontecimentos históricos, pelo contrário, não havia espaço para interpretação e análise crítica. Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um

cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático.

Novas propostas metodológicas e programas para o ensino de História na Educação Básica só se desenvolveram, com mais propriedade, no final dos anos 70, momento em que o regime militar é contestado e as instituições políticas repressoras são enfraquecidas, todavia os embates e entraves do governo para elaboração de diretrizes de ensino possibilitou que professores elaborassem seus próprios currículos, que, muitas vezes, eram copiados de propostas curriculares já existentes. De todo modo, o processo de redemocratização gerou novas expectativas quanto ao ensino de História, porquanto os novos projetos apresentados ansiavam por uma História “[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica.” (FONSECA, 2003, p. 62).

Trata-se de uma forma de mostrar que os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico. Sob essa ótica, os programas de 1986, em geral, propagavam, com a pretensão de serem inovadores em relação ao ensino tradicional, uma seleção de conteúdos pautados em uma visão de processo histórico que privilegiava as lutas de classe e as transformações estruturais para explicar a História, o que implicava, em muitos deles, clara fundamentação marxista³.

Se num primeiro momento do processo de redemocratização o ensino de História se aproxima da vertente interpretativa do marxismo com destaque ao materialismo histórico, a partir do final da década de 1980 e início de 1990, a historiografia brasileira potencializa o processo de renovação do ensino e volta-se às

³ O abandono do ensino de História apoiado na cronologia linear por um ensino calcado nos processos de evolução dos modos de produção não rompia substancialmente com o caráter etapista, teleológico e generalizante dos programas tradicionais. Adicionado a isso, essas novas propostas colaboraram para simplificação da reflexão sobre os acontecimentos, já que produziam, em geral, perspectivas maniqueístas sob a pretensão de produzir uma história crítica. Assim, era comum que professores e alunos retratassem o Estado e a burguesia como perversos diante da bondade e ingenuidade da classe operária. Trata-se de uma narrativa polarizada e assentada em juízos de valor que negligenciava, por sua vez, as complexas relações de poder entre diferentes grupos sociais que compunham a sociedade, abordagem que supera um ensino ancorado nas dissensões entre categorias sociais consideradas fundamentais à compreensão dos processos históricos (MICELI, 2011).

propostas da chamada “Nova História” de matriz francesa e da Historiografia Social Inglesa. Sendo assim, a história das mentalidades e do cotidiano tornam-se temas em evidência, haja vista a significativa produção didática e paradidática que se apresentava como vinculadas às novas tendências da Nova História. Associações científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) bem como a Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) tornaram-se espaços privilegiados para o repensar do ensino de História.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca, o processo de revisão curricular, em São Paulo, começou em 1983, “[...] quando a Secretaria de Educação lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º. Grau.” (FONSECA, 1995, p. 86), que, após duas revisões, publica a 3ª. versão em 1986, no encontro regional da ANPUH-SP, realizado na UNICAMP.

Ainda que essa Proposta tenha pretendido ser construída pela via do diálogo com os professores da rede, ela se deparou com a impossibilidade de mobilizar todos os docentes. Os professores, em geral, reagiram contrariamente à forma como foram chamados à discussão, uma vez que se viam como meros implementadores de programas curriculares de ensino, tal como nos anos 70, quando, ao contrário, ambicionavam participar como sujeitos ativos do processo de reformas curriculares. Fonseca (1995, p. 89) esclarece que: “O entendimento da proposta para sua implementação de uma forma não mecanicista certamente exige um conhecimento maior de seus propósitos, das concepções que norteiam a escolha de metodologia e conteúdos.”

A despeito das resistências, a Proposta de História da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), cuja versão final só é publicada e distribuída aos professores da rede pública estadual paulista em 1992, fundamenta-se em um itinerário pedagógico que valoriza procedimentos para a construção do conhecimento pelo aluno de maneira autônoma, em oposição a uma metodologia de ensino voltada à transmissão de informações provenientes da ciência de referência. Com isso, alunos e professores deixam de ser vistos como meros reprodutores do saber histórico científico.

Para Fonseca (1995, p. 92) a produção do conhecimento escolar efetiva-se a partir da problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, ou seja, valoriza suas práticas sociais e culturais. Destaca-se, ademais, o incentivo à pesquisa escolar sobre as diversas dimensões do social. Temas considerados marginais passam a ser investigados a fim de compreender os mecanismos de funcionamento da sociedade. Acrescenta-se também a abordagem de questões voltadas à concepção de memória, fato histórico, cronologia, conceitos, fontes históricas, entre outros; metodologia de ensino que deriva das influências de Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne. Não podemos deixar de mencionar a influência thompsoniana à Proposta Curricular ao sugerir, como lembra Fonseca (1995, p. 93) o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história “[...] um redimensionamento da noção de classe [...] passando a ser encarnado num contexto real; e a consciência é pensada em “termos culturais”: tradições, sistemas de valores, ideias, formas institucionais e lutas.”

Na década de 1990, observamos, uma retomada da ação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares, em todos os níveis de ensino; competências que vinham sendo desenvolvidas de maneira mais autônoma pelos governos estaduais. O pesquisador Marcelo de Souza Magalhães (2006, p. 53), entende que as políticas educacionais, enveredadas à formulação de parâmetros curriculares nacionais, é resultado da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que “[...] atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e municípios.” O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em cumprir os dispositivos pedagógicos presentes nos Parâmetros por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e critérios de aprovação de livros didáticos, tal como estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgãos que orientam suas estratégias de intervenção a partir da proposta pedagógica presente nos Parâmetros Curriculares.

Talvez este também seja um dos motivos que levaram os professores a rejeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, divulgados em

1999, porquanto essa iniciativa governamental pôde ter sido vista como veiculação de “pacotes” pedagógicos dirigidos à escola e, portanto, externos à realidade escolar (MAGALHÃES, 2006, p. 50-51); crítica que, guardadas as devidas proporções, fazem-se presentes entre muitos professores da rede pública estadual, no que diz respeito às estratégias de implantação da Proposta Curricular de História de 2008.

Como se observa, permanece a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores da Educação Básica, a não ser como executores, o que pode se justificar pela urgência de assumir e combater o problema da educação paulista com base em uma reforma considerada pelos coordenadores gerais da proposta “pioneira” e que deve beneficiar a todos; posicionamento que se infere a partir da carta da secretária da Educação do estado de São Paulo, impressa no prólogo da Proposta Curricular:

Prezados gestores e professores. Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. 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 mostrou-se ineficiente (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

O pronunciamento da secretária, Maria Helena Guimarães de Castro, sinaliza uma postura centralizadora em face das dificuldades da rede em elevar os rendimentos escolares por meio do modelo descentrado, ainda que, no corpo do texto da Proposta, haja clara indicação de que cada docente deve seguir “[...] o seu caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas, [isto é,] nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo.” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Subentende-se, todavia, que a autonomia dos docentes relaciona-se à tentativa de execução de uma proposta pronta, que, de maneira mais ou menos explícita, responsabiliza-os pelo fracasso escolar, dado que os exames externos à escola, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o SAEB, recordam diretores, coordenadores e, por extensão, professores de que a recusa pelo uso dos Cadernos do aluno, parte integrante dos esforços de implementação da Proposta Curricular, requer justificativas,

especialmente quando a escola não atinge os índices esperados pelos exames estaduais, situação que sinaliza certa imposição.

Uma proposta curricular, construída por técnicos e especialistas, sem nenhuma discussão anterior com os professores, não promove identidade alguma entre os docentes e as proposições da Secretaria da Educação. Parte-se do pressuposto de que o saber acadêmico é hierarquicamente superior ao saber escolar. Não só isso: a cultura escolar e os saberes docentes não são valorizados.

Para os pesquisadores H. Ciampi (2009, p. 370), a Proposta desconsidera “[...] quaisquer trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores e as diferentes realidades e particularidades das diversas escolas da rede estadual.” Os comentários dos referidos pesquisadores ajudam-nos a indagar: a quem se dirigem os conteúdos e abordagens históricos constitutivos da Proposta Curricular? Quais as implicações dessa escolha para vida prática dos alunos? Ela apresenta uma função formativa em si, desprovida de diretrizes propedêuticas e profissionalizantes, tal como pressupõe a Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, ou seu propósito é a obtenção de melhores notas no Saesp?

Questões como essas ficam dispersas, principalmente em políticas públicas que desconsideram a cultura escolar e os saberes docentes. Trata-se de políticas dirigidas ao âmbito educacional que colocam em segundo plano o papel do professor como agente do processo educativo, suplantam os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como campo de forças e espaço de criação simbólica e negligenciam a especificidade do saber histórico escolar, a despeito de mais de vinte anos de discussões acadêmicas.

Sob a ótica de Forquin, concebemos a cultura escolar como produto de uma seleção ou filtragem da chamada cultura social, processo denominado por Forquin (1993, p. 15), de “[...] metáfora da bricolage, [entendida como] [...] reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos.” Trata-se, em linhas gerais, de um trabalho de seleção e reorganização do que deve ser conservado o que implica um movimento de esquecimento de experiências humanas pertencentes à herança cultural de grupos sociais e de conteúdos não mais considerados imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade. Essa seleção não deriva de

posturas neutras ou arbitrárias; decorre, outrossim, de fatores sociais, políticos e ideológicos dos idealizadores da Proposta Curricular. Apesar do caráter tendencioso do documento, é na escola por meio das relações interpessoais entre educadores e discentes que as propostas curriculares ganham vivacidade e sentido. Esse aspecto, a nosso ver, não pode ser negligenciado em pesquisas direcionadas ao estudo do processo de apropriação de concepções de educação e história presentes em propostas curriculares.

Para o estudo do processo de resignificação de Propostas Curriculares por docentes da educação básica, propomos, além da categoria “cultura escolar”, contemplar a categoria “saberes docentes”, tal como caracteriza Maurice Tardif (1999) em *Saberes docentes e formação profissional* e Ana Maria Monteiro em *Professores de História: entre saberes e práticas*, segundo os quais tal termo procura dar conta da especificidade do saber constituído no e para o exercício da profissão. Em geral, ainda há poucos pesquisadores que utilizam a categoria “saber docente”, entre eles se destacam: Tardif, Lessard e Lahaye e, no que se refere aos saberes ensinados em sala de aula, o número de pesquisadores é ainda menor, a saber: Ana Maria Monteiro (2007) e Lee Shulman (1986), autor com o qual Monteiro trabalha (2007, p. 25). No interior desse campo, estudos que se debruçam sobre a leitura subjetiva que o professor faz da Proposta Curricular, na medida em que ele associa os saberes que domina aos objetivos, abordagem e metodologia dos conteúdos curriculares, tendo em vista a cultura escolar na qual está inserido, têm ficado ausentes das pesquisas.

As pesquisas que versam sobre a política curricular e seus reflexos nas instituições educacionais tornaram-se mais intensas a partir da década de 80 e pode-se agrupá-las em duas tendências: uma mais voltada à análise crítica do livro didático, que se preocupa em sinalizar mecanismos de manipulação ideológica ou até mesmo transgressões e imprecisões teóricas dos autores; observam-se aqui muitos trabalhos enveredados a uma leitura analítica de matriz marxista que concebe a ideologia como sinônimo de falsa consciência; a segunda, tem procurado explorar os contextos de sua elaboração e apropriação a fim de focalizar objetivos, características e saberes dos autores ou grupos a quem se destinavam, concepções de educação e história implícitas nas propostas curriculares bem como os diferentes

significados atribuídos pelos seus interlocutores, o que também colaborava para compreender as dificuldades quanto à implantação e implementação dos currículos. Com base em tais itinerários de pesquisa, Monteiro (2007, p. 26) sustenta que o fato de os professores realizarem “[...] diferentes leituras dos mesmos textos curriculares oficiais já é sabido por todos. Mas pesquisas sobre como essas leituras são feitas [...] do ponto de vista das aulas realizadas [...] são muito poucas ou estão ainda por ser desenvolvidas.”

Assim, ao relacionar cultura escolar e saberes docentes, pensamos ser possível realizar uma investigação que focaliza o processo de ressignificação de políticas públicas como a Proposta Curricular de História (SÃO PAULO, 2008), centrada em como os professores mobilizam os saberes que possuem e os relacionam com a cultura escolar para pedagogizar os conteúdos curriculares, isto é, para produzir situações de aprendizagem significativas para os alunos, tendo em vista a função didática da História de orientação para vida prática (RÜSEN, 2001).

Partindo desses pressupostos é que advertimos para ampliação de investigações acadêmicas que explicitem como professores reinterpretem cotidianamente as orientações pedagógicas presentes na Proposta Curricular de História do estado de São Paulo, implantada desde 2008, mais precisamente, como ela é ressignificada no cotidiano escolar e, por extensão, produzida no interior das instituições escolares⁴.

⁴ Para investigação das relações entre Estado, política educacional, sistema educacional e práticas pedagógicas, recomendamos José A. Pacheco (2003) em *Políticas curriculares: referenciais para análise*, bem como o itinerário de investigação sugerido por Sônia Kramer (1997) em *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Com a finalidade de compreender o processo de ressignificação que os conteúdos explicitados no currículo passa ao ser retirado de seu contexto original, ou seja, ao ser reapropriado em sala de aula, isto é, reinterpretado por docentes em suas práticas pedagógicas, recomendamos como aporte teórico *A estruturação do discurso pedagógico* de Basil Bernstein (1996), obra que concebe a prática pedagógica não só em referência à escola e suas normas, mas também à cultura escolar. Dessa forma, o pesquisador procura compreender a maneira pela qual os conteúdos curriculares são transformados na prática pedagógica. Em linhas gerais, os autores referidos possibilitam uma análise enviesada ao discurso pedagógico e suas estratégias de construção, circulação, contextualização e persuasão bem como possibilitam uma análise direcionada à reinterpretação das Propostas Curriculares no interior das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 15 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+**: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIAMPI, Helenice 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.

FONSECA, Selva Guaráes. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História do ensino do história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GONTIJO, Rebeca. **O velho vaqueano**: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador. 2006. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KNOBLAUCH, Adriane et al. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, jul./set. 2012.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n.73, p. 139-161, dez. 2000.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º. Grau**. São Paulo: Ática, 1990.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: história. São Paulo, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Artigo recebido em: 24/01/2014.

Aprovado em: 28/04/2014.