

## UM CURRÍCULO NUM CAMPO DE TENSÕES: A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O 2º GRAU DA CENP/SP

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO<sup>1</sup>

Nos anos 90, no âmbito das reformas educativas promovidas nas várias instâncias do estado brasileiro, o currículo escolar tornou-se um campo disputado e contestado. No conjunto de disciplinas escolares que forma a matriz curricular da educação básica, a disciplina de História foi, particularmente, colocada no centro de vários debates. Passadas quase duas décadas, os debates e embates em torno da temática curricular parecem ter arrefecido. Mas, na realidade, ainda hoje o estado procura definir diretrizes para o campo curricular usando outros meios como os materiais didáticos. Uma das possíveis explicações para o deslocamento das estratégias de conformação do campo curricular parece ser que os documentos formais de currículo ficam mais expostos a processos de críticas e resistências. Alguns currículos prescritivos e formais, inclusive, sequer alcançam versões definitivas.

Neste trabalho analisamos um exemplo desse tipo de documento, que sequer consegue ganhar uma versão definitiva: a Proposta Curricular de História para o Segundo Grau elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no início da década de 90. Elaborada em 1992, esse documento curricular não alcançou uma versão final. Como explicar que um documento dessa importância não tenha chegado a uma versão definitiva? Para investigarmos essa problemática, adotamos como referencial teórico e metodológico as formulações do campo da história do currículo e das disciplinas escolares, incorporamos as sugestões e procedimentos do projeto de história do currículo formulado por curriculistas como Forquin (1992), Goodson (1991 e 1995), Moreira (1994), Silva (1996); e de estudos sobre o currículo de História desenvolvido por Fonseca (1993), Cordeiro (1994), Martins (1996) e Bittencourt (1990, 1993, 1997 e 1998).

Os trabalhos desses teóricos e historiadores do currículo têm apontado aspectos importantes sobre as peculiaridades e contradições que um documento de currículo formal pode apresentar. Os referidos autores concordam em afirmar que os currículos oficiais possuem a particularidade de se constituírem, independente das

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

intencionalidades expressas por seus elaboradores, em falas institucionais localizadas no interior do poder estatal. Por esta mesma razão seu texto adquire um caráter normativo, oficial, e formal, indicando estratégias de legitimação e imposição de uma forma de conhecimento escolar. Segundo estes curriculistas, no entanto, o currículo formal não tem a força absoluta de imposição de suas prescrições, às quais a escola e os professores se curvavam sem resistência. Os currículos em sua elaboração e implementação portam processos informais e interacionais nos quais aquilo que é legislado, é interpretado, subvertido e transformado. Aliás, todo o processo de elaboração do currículo, ou seja, de seleção, de organização do conhecimento escolar, e sua implementação prática, é um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, guardando momentos de tensões, conflitos, acordos e rupturas.

Assim duas premissas básicas foram utilizadas na abordagem da Proposta Curricular de História – 2º Grau: a necessidade de uma leitura contextualizada do documento, como artefato histórico e social, e a concepção de currículo que destaca o caráter complexo e contraditório desse documento em suas múltiplas relações com a cultura escolar e o meio acadêmico. A leitura contextualizada, portanto, busca localizar as tensões que marcam a produção do documento.

Um primeiro nível das tensões se dá no “momento de produção” do documento curricular, ou seja, a conjuntura dos anos 1990. Para abordagem desse momento de produção optamos pela contextualização dos debates que se travavam durante a elaboração do documento, situando-o no processo de reorientação curricular promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que se desenvolve desde o início dos anos 1990. Esta estratégia visa estabelecer as relações de poder que estavam em jogo durante o processo de elaboração e implantação do documento, identificar e localizar a variedade de sujeitos envolvidos nesse processo e, portanto, entender como se operou o processo da “seleção cultural escolar” realizado pelo currículo. Por outro lado, num nível mais estrutural, numa perspectiva de tensões de longa duração, a produção do documento se dava no contexto de redefinições que afetavam os próprios objetivos do ensino de 2º grau (hoje ensino médio) e da disciplina de História nesse nível de ensino. Nosso objetivo, portanto, é explicitar algumas das diversas relações que o documento curricular guarda com as múltiplas dimensões do social, do educacional e da cultura escolar.

## ***1. Tensões do momento de produção***

Durante a década de oitenta coube à CENP coordenar todo o processo de elaboração das novas propostas curriculares para o 1º e 2º graus. Não pretendemos nos deter sobre a história da CENP, mas é preciso sublinhar que esta tarefa, que este órgão da Secretaria da Educação foi incumbido de desenvolver, era resultado de uma série de lutas e apostas de movimentos sociais e políticos, que naquele momento investiam no currículo como espaço de luta pela ampla democratização da escola pública.

Esta democratização, que alguns grupos entendiam como a garantia do acesso e permanência na escola das crianças oriundas das camadas populares da população, pressupunha a remoção dos obstáculos ao sucesso escolar que pudessem estar implicados com os conteúdos escolares, com os métodos de ensino e, com o processo de avaliação da aprendizagem. Desenvolveu-se, então, desde meados da década de oitenta, um amplo programa de reorientação curricular para todas as disciplinas do chamado núcleo comum do currículo escolar. Dentre todas as disciplinas a de história foi a única que não teve sua versão destinada ao 1º grau concluída na mesma década, tendo sua versão final publicada apenas em 1992.

Ao todo a proposta curricular de História do 1º grau teve cinco diferentes versões. As três primeiras foram elaboradas pelas Equipes Técnicas de história da CENP, com consultoria de docentes universitários, sendo editadas entre 1985-1988, em meio a um intenso debate que envolvendo inicialmente professores, acabou ganhando a grande imprensa paulista em retaliações que implicaram em seu “engavetamento”<sup>2</sup>.

Já as duas últimas versões são de 1991 e 1992, e correspondem ao momento em que a proposta foi retomada por uma equipe de professores universitários convidados pela CENP, numa tentativa de superar os impasses do processo de elaboração e produzir um texto definitivo que fora uma das exigências básicas para implantação da política educacional do novo governo: o Projeto Escola-Padrão do governo Fleury.

Foi nesta oportunidade, por ocasião dos debates promovidos pela CENP para finalização da Proposta Curricular de História – 1º Grau, que se iniciaram as primeiras discussões para elaboração de um documento curricular voltado para o 2º grau.

---

<sup>2</sup> Sobre o assunto conferir os trabalhos citados de FONSECA (1993), CORDEIRO (1994) e MARTINS (1996).

Desta vez a equipe de história que participaria da elaboração do documento era constituída novamente por professores oriundos da rede pública estadual, comissionados junto aos cargos técnicos da CENP. Foram elaboradores do documento os professores Léo Stampacchio e Enedina Menezes de Oliveira, que contaram com a colaboração de Esther Marina Taliberti de Andrade, Norma Luciane Codani, Rosa Regina Regis Felice e Zilda Elvira Corazza; na reelaboração da segunda versão preliminar participaram: Léo Stampacchio, Marize Carvalho Vilela, Norma Luciane Codani e Zilda Elvira Corazza.

Esta estratégia buscava resgatar, de algum modo, a composição de uma equipe ligada à rede de ensino, tal como ocorrera na elaboração das primeiras versões da Proposta Curricular do 1º grau, respondendo a anseios de democratização do processo de elaboração. Assim, a primeira versão preliminar foi inicialmente submetida a uma comissão de professores universitários para críticas e sugestões antes de ser distribuída aos professores da rede em 1993. Os professores escolhidos pela equipe de história foram: Antônio Penalves Rocha da USP; Júlio César Pimentel Filho e Maria Auxiliadora Guzzo de Decca, ambos da PUC-SP. Este processo também repetia o mesmo adotado para as primeiras versões da proposta de primeiro grau. Em certo sentido, este procedimento indicava a necessidade de legitimidade acadêmica do trabalho desenvolvido pela equipe técnica, formada por docentes da rede.

Durante o processo de elaboração procurou-se estabelecer a interface entre os membros da Equipe Técnica da CENP, consultores da Universidade e os professores de História da rede estadual. Desta forma, após a distribuição dos exemplares da primeira versão preliminar, foi dado início a um processo, que ainda estava em curso quando da ocasião da publicação da segunda versão preliminar, de encontros para debates e orientações técnicas sobre a proposta com professores da rede e os consultores das universidades, que ocorreram entre março e outubro de 1994. Até então, o processo desenvolvido indicava uma postura de comprometimento dos órgãos da secretaria com a democratização do debate curricular através do envolvimento dos diferentes segmentos relacionados ao saber histórico escolar.

Como resultado do processo de elaboração e reelaboração do texto na dinâmica de discussões com especialistas e professores da rede, os elaboradores do documento fizeram algumas reformulações que não implicaram, todavia, em mudanças na estrutura

básica do documento em sua primeira versão. Estas alterações prenderam-se, de fato, a sugestões de conteúdos, sugestões bibliográficas, e algumas questões conceituais como, por exemplo, o conceito de trabalho veiculado no documento.

No momento da publicação da segunda versão a equipe aguardava que o processo de debate fosse mantido e ampliado. Entretanto, isto não ocorreu. A trajetória da proposta curricular de história do segundo grau guarda, portanto, bastante semelhança em relação ao percurso realizado pela proposta curricular de história do primeiro grau. A principal semelhança está na falta de continuidade do processo de elaboração das propostas curriculares. Esta descontinuidade parece ser o resultado da instabilidade das equipes técnicas e da própria chefia da Coordenadoria, facilitada pela própria estrutura organizacional da CENP, cuja composição era baseada em designações para cargos de confiança. Esta instabilidade afetou também o cargo de secretário da educação indicando, em última instância, a precariedade ou mesmo a ausência de uma política educacional clara por parte do governo, como de resto para toda a área social.

Notadamente, foi no processo de elaboração do currículo de História que esta questão evidenciou-se de modo mais claro. Uma possível explicação para o fato pode ser buscada na natureza da História enquanto disciplina escolar e do papel atribuído a ela na formação política do cidadão, revestindo-se, assim de uma importância significativa no currículo. Este papel esteve definido como uma marca de origem desde que foi criada como disciplina integrante do currículo escolar, no século XIX. Naquele momento definia-se a função social da história como a de fornecer a legitimação da formação do Estado-Nação e da constituição de uma identidade nacional via uma educação histórica escolar. Na década de 1980 os embates pela História escolar recebiam outras influências do contexto que demandavam importantes redefinições sobre a disciplina. A História vinha de um período de descaracterização da disciplina provocada pelo esvaziamento dos conteúdos críticos e sua incorporação aos Estudos Sociais, imposta pela lei 5692/71 durante a vigência do Regime Militar.

Em São Paulo, a incorporação da disciplina à área de Estudos Sociais foi assimilada pela elaboração dos *Guias Curriculares Para o Ensino de Primeiro Grau*, documento desenvolvido pelo CERHUPE<sup>3</sup>, sendo a História e a Geografia mantidas

---

<sup>3</sup> Órgão da Secretaria de Educação de São Paulo encarregado das orientações curriculares até a criação da CENP em 1976.

como disciplinas escolares apenas para o 2º grau. Em 1977 foram publicados os *Subsídios Para Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o Primeiro Grau – 5ª a 8ª séries*, com o intento de imprimir ao estudo das ciências humanas um sentido menos descritivo e mais crítico-analítico. Neste mesmo ano, o estado de São Paulo reintroduziu a História e a Geografia como disciplinas autônomas na sétima e oitava séries do primeiro grau, através da Res. SE- 139/77.

A Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º Grau foi implantada em 1978, introduzindo o estudo da História da América para a primeira série do segundo grau e propondo para as demais o estudo da História do Brasil. Esta proposta e o material de apoio ao professor formulado por docentes universitários, tais como a “Coletânea de Documentos Históricos Para o 1º Grau” e a “Coletânea de Documentos de História da América Para o 2º Grau – 1ª Série”; contribuíram para ampliar o espaço na luta pelo retorno da História ao currículo escolar.

Marcando a inserção da academia no início das lutas pelo retorno da disciplina de história ao currículo escolar, a ANPUH admitiu naquele momento o ingresso na entidade de professores oriundos do ensino de 1º e 2º graus. Segundo Bittencourt os conflitos, apoiados pela academia através de entidades como a ANPUH e a AGB, sobre a delimitação territorial dos saberes escolares não possuíam apenas dimensões corporativas ou epistemológicas, mas envolveram posicionamentos políticos e ideológicos que afetavam a tanto a questão da escola pública como da formação de professores:

*Na década de oitenta, a luta dos setores acadêmicos foi vitoriosa, estando associada ao momento de redemocratização do país que, entre outras questões, avaliava a educação em todas as suas dimensões. Nesse contexto a autonomia da História ensinada se fez com novas articulações com a ciência de referência e as pedagógicas. Buscou ainda articular-se às mudanças ocorridas durante o regime militar, que transformaram a escola; esta passou a ter um público ampliado, portador de culturas e vivências diferenciadas mas marcado por enormes diferenças econômicas, considerando-se a concentração de renda acentuada durante todo o período. (BITTENCOURT, 1998: 129-136)*

O retorno da História ao currículo escolar, portanto, se deu sob a égide da necessidade de reflexão sobre as diferentes realizações da produção historiográfica no período, da urgência da incorporação dos avanços nas ciências pedagógicas e por fim da premência de articular-se às transformações pelas quais a sociedade passava no período.

Por isso, o processo de revisão curricular iniciado no início dos anos oitenta e as versões iniciais da Proposta Curricular Para o Ensino de História – 1º Grau, foram

marcados pela idéia de que a discussão sobre a inadequação curricular, em uma sociedade em vias de se redemocratizar, significaria a ampliação das discussões sobre o papel da escola pública, num momento de revalorização da ação social e da participação política, como afirma Martins:

*A Reforma Curricular no dos anos 80 em São Paulo insere-se nesse contexto. Mais do que reorganizar a lista de conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia-a-dia de trabalho, pretendia-se então, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional. (MARTINS, 1998: 39-59)*

Os percalços (o relativo “fracasso”) do processo de elaboração e implantação das propostas curriculares de História do 1º e 2º graus representam um retrato dos obstáculos que determinados grupos enfrentaram, em sua ação política, na luta pela implantação de um projeto mais amplo de redemocratização da sociedade brasileira. O fato de permanecer como proposta curricular de História para o segundo grau uma versão preliminar, portanto, inconclusa, revela a existência de embates e a atuação de forças de conservação em torno do currículo. Forças que operaram talvez pela inércia, pelos obstáculos institucionais, por entraves corporativos.

Não buscaremos explicar qual o currículo que efetivamente servia, naquele momento, de referência para o planejamento do trabalho do docente de História. Apenas queremos chamar a atenção para o fato de que este espaço de definição, não sendo ocupado pelo currículo formal, abria-se objetivamente para que fosse definido em outras instâncias. Esses embates são intrínsecos ao processo de definição do currículo, os confrontos estão na base de sua constituição e dinâmica. O que neste caso é peculiar foi a omissão do estado em sua missão de dar parâmetros claros para o trabalho docente no ensino de História.

Objetivamente, não sabemos se o fato da Proposta Curricular de História para o 2º Grau ter permanecido como uma versão preliminar causou algum impacto sobre o professor. Mas, é preciso ter em conta que esta proposta vinha trazer modificações significativas sobre o conhecimento histórico a ser ensinado redefinindo o por quê, o que, o como ensinar e avaliar em História. Mudanças que rompiam, como veremos a seguir, com a forma tradicional como a História era apresentada nos livros didáticos, e nos programas dos exames de vestibulares das Universidades públicas paulistas.

Se havia por parte das autoridades educacionais, e daqueles que estavam à frente dos órgãos decisórios, uma expressa vontade política de transformar o 2º grau através de

novas diretrizes curriculares, isto deveria ficar nítido no processo de elaboração e no próprio documento. O processo de sua elaboração não poderia apenas ter sido interrompido, e permanecido um documento estigmatizado sob o signo do provisório. Tanto mais quando se pensa que o currículo enfrentaria a disputa com o ensino tradicional, conteudista e articulado aos programas dos exames vestibulares. A nova proposta sofreria a resistência de uma parcela dos professores e, desafiaria a inércia da produção didática voltada para as formas tradicionais dos exames vestibulares.

## ***2- O conhecimento histórico escolar na escola secundária: tensões históricas***

Outro campo de tensões remete às reformulações dos objetivos mais gerais do ensino secundário e suas relações com os objetivos propostos para o ensino de História na Proposta Curricular. Segundo Chervel (1990), um documento curricular define importantes características do saber escolar a ser ensinado ao delimitar os objetivos da disciplina no currículo, estabelecer critérios de seleção e organização dos conteúdos, e indicar procedimentos metodológicos de avaliação considerados válidos. Qual seria a importância dos objetivos para uma determinada disciplina escolar? Para Chervel a importância dos objetivos de uma disciplina escolar localiza-se na articulação que cada uma delas estabelece com os objetivos mais gerais que a sociedade estabelece para a educação escolar. Assim, as disciplinas escolares funcionam como dispositivos cuja função é colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Por esta razão a permanência ou não de uma disciplina no currículo explica-se pela capacidade como articula os fundamentos conceituais dos saberes de referência com as transformações e demandas da sociedade no campo educacional. Nesse sentido, são esclarecedoras as afirmações de Chervel quanto às dimensões que englobam os objetivos das disciplinas:

*A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre **educação** e **instrução**. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função **educativa**. Somente uma parte delas obriga a escola a dar uma **instrução**. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p.188)*

Analisar os objetivos contribui ainda, para entender porque a História permanece como conteúdo obrigatório de exames vestibulares e nas propostas curriculares do ensino oficial ao longo do tempo. Segundo Bittencourt, a

*“manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola”.*  
(BITTENCOURT, 1998: 18)

Segundo Bittencourt, ao reiterar as concepções de Chervel, podemos explicar as mudanças que se operam nas finalidades de uma disciplina escolar como estratégias para o atendimento a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade. Dessa forma, para Bittencourt, os objetivos mais gerais postos para escola de, por exemplo, formação deliberada de uma camada social média pelo ensino secundário, ou desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, acabam determinando os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da educação escolar.

Mas quais seriam as articulações e tensões entre os objetivos da História e da escola secundária? Como esta articulação tem se desenvolvido ao longo do tempo? Segundo Piletti (1987) - que analisou a evolução do currículo do ensino secundário no Brasil, desde o período jesuítico até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, no período republicano - embora na prática, tenha preponderado a função propedêutica dos estudos secundários, poder-se-ia afirmar que em termos legais, desde o final do Império, os objetivos do curso secundário oscilaram da finalidade preparatória à formativa. (PILETTI, 1987)

Ao longo do período republicano poderíamos determinar três características predominantes nos objetivos propostos nas reformulações do ensino. A primeira delas que compreende as reformas do ensino até 1931, ano da Reforma Francisco Campos, os objetivos do secundário eram essencialmente preparatórios para ingresso nos cursos superiores. Na segunda fase, que vai de 1931 à promulgação da Lei n.º 4024 de 1961, os objetivos do secundário dividiam-se entre preparatórios e formativos. A partir de 1961 os objetivos passaram a ser essencialmente formativos. A Lei de Diretrizes e Bases de

1971 manteve esta tendência procurando dar a este nível de ensino um caráter de *terminalidade*, com ênfase para a educação profissional, que apenas com a alteração da Lei 5692/71 em 1982, deixou de ser a finalidade precípua do 2º grau.

A Lei nº 9394/96, optou claramente pela educação geral formativa e não propedêutica, estabelecendo uma nova orientação para o Ensino Médio e fixando novos objetivos para esta modalidade, principalmente: desvinculando-o do vestibular, flexibilizando o acesso ao ensino superior e delineando o que se pode denominar de “perfil de saída” (cf. LDB: art. 36, § 1º), ao estipular que o educando, ao final do Ensino Médio deve demonstrar: “*Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*” (SÃO PAULO, CENP, LDB: art. 36, § 1º)

A nova LDB trouxe, portanto, um novo pressuposto para a idéia de formação do aluno do Ensino Médio, daí o destaque para a “formação geral”, a não especialização da educação profissional e novos objetivos tais como, prosseguimento de estudos, preparação para a cidadania e para o mercado de trabalho, em contexto social de “globalização” e de maior competitividade. O novo marco legal, ao fixar novos objetivos, acabou também indicando os instrumentos de política educacional que deveriam ser atuados pelo MEC: a mudança do currículo do Ensino Médio e das formas de acesso ao ensino superior. Resulta daí o empenho, demonstrado pelo MEC, nos anos 1990, em relação à reforma curricular e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio. Currículo e avaliação institucional passaram a ser os dois mais importantes instrumentos da chamada “Reforma do Ensino Médio.” A atuação do MEC, por sua vez, foi marcada pela criação de uma equipe para formulação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e pela implementação do ENEM. Foram duas frentes poderosas para fazer chegar ao interior das escolas de Ensino Médio as mudanças propostas pela reforma. De algum modo, o novo cenário para o Ensino Médio, seria moldado pela influência destas duas forças que atuariam sobre o currículo – *Novos Parâmetros* e *Novos Exames de acesso*.

Os objetivos do ensino de História e a própria presença da disciplina no currículo do nível médio também tiveram um percurso histórico marcado por diversas transformações. Podemos afirmar que a existência e permanência da História no

currículo escolar devem-se, principalmente, ao seu papel formador da identidade nacional. Por isso a História tem tido uma presença constante no currículo do ensino secundário, sobrevivendo às várias reformas curriculares. Se tomarmos como referência o período republicano de nossa história verificamos que a História tem oscilado em relação ao espaço que ocupa no currículo escolar, ora ganhando, ora perdendo espaço para outras disciplinas. Todavia, em nenhum momento ela foi excluída do currículo ou aglutinada em uma área de estudos, como ocorreu à disciplina no primeiro grau, mantendo sempre sua identidade curricular.

Isto, no entanto, não se aplica aos objetivos propostos para a disciplina ao longo do período. Os objetivos do ensino de História sofreram importantes reelaborações oriundas tanto de mudanças processadas no campo específico do saber histórico, quanto de transformações nos grandes objetivos da educação escolar em cada momento histórico.

Este processo teve início a partir das décadas de 1930 e 1940, quando se intensificou o processo de fortalecimento do poder central do Estado, que passou a intervir de modo normativo na educação. Neste período foram criadas universidades e as primeiras Faculdades de Filosofia no Brasil, destinadas à formação de pesquisadores e professores de nível secundário, que passaram a atuar num campo cultural que se expandia e ganhava maior autonomia. Foi neste período, talvez como consequência da Reforma Francisco Campos, que uma comissão organizada pelo Ministério da Educação elaborou um programa de História unificado para todo o país. Nele o ensino de História era concebido como um instrumento de formação patriótica, voltada para valorização de nossa unidade étnica, administrativa e territorial, contemplando a tese da democracia racial, mas sempre esta identidade se daria como pertencente à civilização ocidental cristã. (NADAI, 1993 e BITTENCOURT, 1990)

Alguns anos mais tarde, em 1942, o ensino secundário atravessou um novo período de reformas no momento em que se estabelecera no país um governo autoritário, o Estado Novo. A reforma conduzida pelo ministro Gustavo Capanema reforçou o caráter elitista da escola acadêmica e o dualismo do ensino médio. O decreto Lei nº 4244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecia como objetivos deste nível de ensino: formar a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar a

consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual que pudesse servir de base ao prosseguimento dos estudos.

A História do Brasil, enquanto disciplina autônoma ganhou maior espaço no currículo e acentuou seu caráter patriótico. Capanema solidificou a importância do secundário como etapa para o curso superior, portanto um curso propedêutico. A passagem para o curso superior só poderia ser feita por exames de acesso e a História era uma das disciplinas obrigatórias para os cursos das “humanidades”. Este foi o momento de embate entre os currículos humanísticos e os científicos. (CHERVEL, 1998)

Com o fim da Segunda Guerra, o aparecimento de organizações internacionais como a UNESCO, destinadas a acompanhar as políticas internacionais da área social, como a educação, começaram a influenciar a concepção de conteúdos curriculares e a produção de materiais didáticos. Neste contexto, a História passou a ser entendida como uma disciplina significativa na formação de uma “*cidadania para a paz*”, momento em que os currículos científicos passaram a predominar, dando-se relevo às disciplinas como física, química, biologia e matemática no nível secundário.

Nas décadas de 50 e 60 o ensino de História enfatizou os conteúdos especialmente relacionados às temáticas econômicas. Naquele contexto o país vivia um intenso debate sobre as razões de sua posição econômica subordinada no cenário capitalista. Este debate mobilizou diversas correntes nacionalistas que se embatiam apontando diferentes alternativas para o desenvolvimento. Como expressão das exigências do momento a História passou a ter como metas a formação do pensamento crítico, a formação de posturas críticas nos alunos, ou ainda estudar o passado para compreender o presente. No plano curricular foi abolida a exigência de um currículo nacional fixo, prevalecendo a tendência para sua flexibilização, inclusive com a abertura para que houvesse uma diferenciação por estados e por escolas. A busca de uma maior ênfase numa formação tecnológica fez com que as disciplinas da área de humanidades perdessem mais espaço no currículo.

Com o desfecho do golpe militar de 1964, e a formulação da doutrina de Segurança Nacional, o setor educacional passou a ser alvo de novas considerações, onde predominaram a ótica da economia da educação e da planificação. O grupo tecnocrático

e militar que estava a frente do poder encetou um conjunto de mudanças que culminaram com a reforma do ensino superior e a Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Bases.

Segundo Almeida Neto, “o que observamos no período militar, é que houve, não só uma manipulação do ensino de História, mas também uma série de ações no sentido de descaracterizá-lo e até findá-lo.” (ALMEIDA NETO, 1996: 55) Especialmente a partir da lei 5.692/71, os conteúdos de História e de Geografia sofreram um processo de esvaziamento crítico, dividindo espaço no currículo com EMC (em 1969), OSPB (em 1961/62) - e os Estudos Sociais, sendo mantida precariamente no 2º Grau. Passaram a ser valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, destinados a justificar o projeto ideológico do Regime Militar pós-1964. (ALMEIDA NETO, 1996)

O ensino secundário profissionalizante estipulado pela legislação só vigorou efetivamente nas escolas públicas, perdendo seu sentido propedêutico, mas, igualmente não formando efetivamente nenhum tipo de profissional. As escolas secundárias particulares, “burlando” a legislação, continuaram, no nível médio, preparando os alunos oriundos das classes mais abastadas para ingressarem nas universidades públicas de maior renome do estado.

Paradoxalmente, o período abriu oportunidades a uma ampliação do acesso da população à escola, que ocorreu com o início de um processo de deterioração da qualidade de ensino. Dessa forma, grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram ter acesso ao ensino escolar que até então havia sido pensado para outros setores sociais. A entrada de alunos de portadores de diferentes culturas, em crise de identidade pela chegada forçada e improvisada em centros urbanos, colocou em cheque a estrutura escolar e o conhecimento que tradicionalmente ela vinha produzindo e transmitindo.

Como já situamos a atual Proposta Curricular para o Ensino de História – 2º Grau insere-se no processo transformações políticas, sociais, econômicas e culturais pelas quais passava a sociedade brasileira nos anos 1980. Neste período os saberes escolares sofreram diversos tipos de questionamentos e foram redefinidos por reformas curriculares promovidas em vários estados e municípios. Na época, houve uma reaproximação entre pesquisadores e docentes do ensino básico, talvez como consequência da expansão dos cursos de pós-graduação em História. A produção

acadêmica passou a enfatizar novos temas de estudo, incorporando questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, questionando as abordagens históricas tradicionais. Esta nova produção acadêmica acabou sendo em parte assimilada pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia.

Estas transformações afetaram os objetivos da História escolar, chegando à Proposta Curricular do 2º Grau. Estes objetivos, segundo o documento, articulam-se aos do ensino básico expressos na Proposta Educacional para Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que determinava como meta geral para o 2º grau a *formação de indivíduos conscientes, críticos e atuantes em relação à sociedade em que vivem*. (SÃO PAULO, CENP, 1993: 11)

Todavia tais metas não caracterizam a incorporação de novos objetivos para o ensino de História. Como vimos estes objetivos passaram a constar dos propósitos da educação escolar e histórica desde a década de 50 e 60. Segundo Bittencourt,

*“a constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada e esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos desde os anos 50”.* (BITTENCOURT, 1997: 19)

No caso da proposta de 2º grau, a incorporação dos novos objetivos para o ensino de História se deu pela adoção implícita, por parte dos elaboradores do documento, dos mesmos princípios norteadores que orientaram a Proposta Curricular para o ensino de História do 1º Grau. O documento, portanto, não trata senão brevemente e apoiando-se em outros textos, da questão dos objetivos da disciplina para esse grau de ensino. Isto poderia indicar, a princípio, uma estratégia de escrita dos elaboradores que tanto poderia significar uma economia de espaço quanto uma reafirmação da continuidade entre as propostas o 1º e 2º grau.

Por outro lado, este procedimento textual poderia também significar uma postura de não enfrentamento direto de questões polêmicas, cujos embates trouxeram complicações para o processo de implantação da Proposta do 1º grau dos anos 80. Nesta proposta a História era concebida a partir de uma dupla dimensão, abrangendo as esferas de conhecimento e como prática social. Nesta perspectiva, para os elaboradores da proposta o ensino de História do 2º Grau deveria

*“considerar o movimento das sociedades nas suas diversas relações, incluindo as camadas menos privilegiadas a mulher, a criança, o adolescente e demais minorias, não como forma de exclusão ou substituição*

*de alguns sujeitos da História, mas como uma ampliação do universo composto pelos mesmos.” (SÃO PAULO, CENP, 1993: 9)*

Ao assimilar tal conceito a proposta de segundo grau indicava a preponderância da idéia de que

*“os homens e mulheres, em suas relações sociais, criam meios e formas de existências sociais, reproduzem ou transformam estas existências que são econômicas, políticas e culturais”.* (IBIDEM).

Esta concepção explicita como a proposta define questões fundamentais relacionadas ao saber histórico, a saber: a problemática dos sujeitos históricos e a noção de fato histórico. A afirmação de diferentes sujeitos como agentes históricos procurava romper com a visão tradicional da História escolar que se centrava apenas nas realizações individuais de grandes vultos históricos ou nas ações dos grupos que estando à frente do poder político ou econômico apareciam como os únicos responsáveis pelas mudanças históricas. Esta afirmação implicava, também, na absorção, pelo texto curricular, de determinadas tendências e reflexões de pesquisadores e estudiosos da área.

A necessidade da inclusão de “novos” sujeitos históricos apresentados pelo documento curricular representava uma estratégia de aproximação do saber escolar com determinadas tendências da pesquisa histórica. Particularmente de certas pesquisas que enfatizavam a problematização do social buscando revelar e aprofundar as dimensões da vida cotidiana de sujeitos sociais que até então não tinham sido valorizados. De modo geral, e isto fica explícito na bibliografia do documento, os pressupostos teóricos da proposta estavam baseados em autores da chamada História Nova francesa, representada pela obra coletiva, organizada por Jacques Le Goff – “A Nova História”, e da História Social britânica de tradição marxista redimensionada por autores como Eric Hobsbawm e E. P. Thompson. Por outro lado, a noção de fato histórico, acha-se ampliada para além da tradicional centralidade dos acontecimentos políticos e econômicos, ganhando espaço fenômenos sociais e culturais.

### **Considerações finais**

O currículo de história da rede pública de ensino no estado de São Paulo tornou-se, na verdade, numa segunda versão preliminar de um documento que nunca chegou a ter uma versão definitiva: a Proposta Curricular Para o Ensino de História – 2º Grau. Este fato parece mais significativo quando se pensa que este currículo oficial deveria servir de parâmetro para todo sistema educacional. Isto implica dizer que vários agentes

educativos estariam utilizando o documento como referência em suas práticas. Desde os professores de história da rede pública de ensino do estado, até os formuladores dos programas de história dos exames vestibulares das grandes universidades públicas paulistas, todos teriam uma referência balizadora do seu trabalho. Neste sentido, poderíamos incluir ainda os editores de livros didáticos, a poderosa rede particular de ensino, produtores de materiais didáticos, as instituições formadoras de professores para o ensino médio, entre outros.

Ivor Goodson (1991) lembra-nos que não devemos subestimar a força de um currículo prescrito, ou pré-ativo. Ainda que em suas dimensões práticas o currículo de uma disciplina escolar interaja com outras variáveis fundamentais da cultura escolar, o currículo formal e oficial possui o peso de uma advertência, indicando aos educadores e interessados, rumos desejáveis para o ensino de uma determinada disciplina escolar. Por isso, devemos lembrar que mesmo em sua versão preliminar, este é o único documento oficial do currículo de história para o atual ensino médio no estado de São Paulo.

Em todo caso, como explicar esta aparente precariedade curricular, para um nível de ensino tão importante? Uma das possíveis explicações para que um currículo tão relevante permanecesse como versão preliminar são as tensões inerentes aos processos de formulação desses documentos. Tensões provenientes dos embates que marcaram o processo de elaboração dos documentos curriculares, no interior da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, particularmente, na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP nos anos 1990. Mas, certamente, tensões geradas em outras instâncias, pois se articulava a mudanças dos objetivos do ensino secundário e, também, no modelo de acesso ao ensino superior, que distorcia, ou ainda, distorce o currículo do ensino médio: os exames vestibulares. O que implica dizer, pelas tensões oriundas das resistências promovidas por diferentes atores que desde a escola, passando pela universidade, e demais instâncias sociais rejeitavam outras formas de organização do saber histórico escolar.

### **Referências Bibliográficas**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**, São Paulo, Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**, FFLCH-USP, São Paulo, 1993. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo, Editores Associado/Fundação Carlos Chagas, 1998.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1994. (Dissertação de Mestrado)

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, n. 29, 1957.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**, Campinas, São Paulo, Papyrus: 1993.

FOURQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**, Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**, Lisboa, Educa, 1997.

MOREIRA, Antonio F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. In.: **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 6, 1994, Goiânia, Cegraf-UFG, 1994 (p. 273-290).

\_\_\_\_\_ & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo, Cortez, 1994.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n.º 25/26, set.92/ago.93, p.143-162.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da Proposta Curricular de História da CENP no Período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**, Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v.13, n. 2, jul-dez 1987.

SÃO PAULO, **Proposta Curricular de História – 2º Grau**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, CENP, São Paulo: 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**, Petrópolis, Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.