

**CURRÍCULO OFICIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DE
SÃO PAULO (2008-2017)**

Karina Elizabeth Serrazes
Doutorado em Educação Escolar
Claretiano – Centro Universitário
kserrazes@gmail.com

Resumo

Este trabalho resultou de uma investigação sobre 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 vigente entre os anos de 2008 a 2017. Utilizou-se como lentes de pesquisa os procedimentos de análise do discurso de Foucault, aliados aos princípios da pesquisa documental. Foram analisados os seguintes documentos, os Cadernos do Gestor, os Cadernos do Professor e os Cadernos dos Alunos, que eram os materiais instrucionais e pedagógicos utilizados na rede estadual de ensino até o ano passado com o objetivo de 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. Os documentos analisados foram concebidos como uma materialidade dos discursos do currículo escolar de História e, a partir deles, discutiu-se 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. A pesquisa documental evidenciou 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, que eram os referenciais curriculares vigentes e das reformas curriculares como um todo. Constatou-se, também, que o currículo de História de São Paulo perpetuava uma organização de conteúdos tradicionais, lineares e cronológicos, que enfatizavam, em vários momentos, as questões econômicas e políticas de cada período, restringindo as temáticas, os sujeitos sociais e as diferentes temporalidades. Os conteúdos da história do Brasil eram apresentados no currículo de São Paulo com uma importância menor que os da história geral, e alguns períodos históricos como o Período Colonial e o Estado Novo se destacavam, enquanto outros eram silenciados, como o Primeiro Reinado, o que implicava em uma atribuição de sentidos que legitimava apenas alguns saberes, limitando a compreensão dos processos históricos e, conseqüentemente, afetando a formação de uma consciência histórica.

Palavras-chave: Currículo Escolar. São Paulo. História do Brasil.

Introdução

“[...] 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, nesse trabalho, propomo-nos a analisar os discursos dos Cadernos do 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.

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. 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, por exemplo, 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 <ul style="list-style-type: none"> 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 1 – 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).

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”.

A História do Brasil no currículo oficial de São Paulo

Para a 1ª série do ensino médio 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.

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".

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:

A pressão internacional pelo fim do sistema escravocrata, por meio da proibição do tráfico negro, 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. Isso, quando levado ao encarecimento da mão de obra escrava e às relações parasitárias, 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 assalariado dos imigrantes.

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 risueira – 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:

Questão 2.

61

Figura 2 – 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.

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.
Situação de Aprendizagem 6 – Redemocratização: “Diretas Já!”	<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.

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”.

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 Luis 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 maiá, 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 escravidão 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 3 – 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.

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.

Considerações finais

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 foi utilizada nas escolas até 2018.

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.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. 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.

BRASIL. ENEM. *Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias – anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014*.

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.

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.

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).

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.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

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.

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.

SILVA, T. T. (Org.). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMAN, L. F.; LIMA, T. N. (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação:*

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.