



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História
Brasil

Ciampi, Helenice; Pianelli Godoy, Alexandre; Almeida Neto, Antonio Simplicio de; Pires da Silva, Iliada
O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008
Revista Brasileira de História, vol. 29, núm. 58, diciembre, 2009, pp. 361-382
Associação Nacional de História
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26312450006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008

The *bandeirante* curriculum: the curricular
proposition for History in São Paulo State, 2008

Helenice Ciampi *

Alexandre Pianelli Godoy **

Antonio Simpício de Almeida Neto ***

Ilíada Pires da Silva ****

RESUMO

O texto é fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) da Anpuh – Seção São Paulo, no ano de 2008.¹ Objetiva discutir os impasses criados para a profissionalização do docente de história e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos a partir da Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo, que faz parte do projeto “São Paulo faz escola”, implantada no início do ano letivo de 2008.

Palavras-chave: ensino de história; Proposta Curricular de História; cultura escolar.

ABSTRACT

The text is due to the discussion of Anpuh's Work Group – São Paulo Section, during the year of 2008. The aim is to discuss the hindrancer regarding the professionalization of the History Professor and the learning of children, young people and adults having as a point of departure the curricular proposition for History in São Paulo State, which is part of the project “São Paulo faz escola”, dating from the beginning of 2008.

Keywords: teaching of history, curricular proposition of history, school culture.

* Coordenadora do GT de Ensino da Anpuh/SP. Faculdade de Educação – PUC/SP. Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes. 05014-000 São Paulo – SP – Brasil. heleciampi@uol.com.br

** Professor da Unifesp. Integrante do GT de Ensino da Anpuh/SP.

*** Professor da UFSCar. Integrante do GT de Ensino da Anpuh/SP.

****Professora da Unesp, campus Presidente Prudente. Integrante do GT de Ensino da Anpuh/SP.

O objetivo deste texto é discutir os impasses criados para a profissionalização do docente de história e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos, a partir da Proposta Curricular do estado de São Paulo: História, que faz parte do projeto “São Paulo faz escola”, implantado no início do ano letivo de 2008.

Acompanhamos as discussões para implantação da Proposta Curricular por meio dos vídeos disponibilizados no *site* da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, da leitura do documento curricular, dos jornais propostos aos alunos e das “revistas do professor” que orientam o trabalho com o material em sala de aula. Além disso, como formadores de professores, acompanhamos o desenvolvimento do processo de implantação graças à participação de alunos de graduação que são estagiários, professores contratados e/ou eventuais, e ex-alunos, professores efetivos no estado de São Paulo, como também graças ao apoio dos professores que participam das Oficinas de História da Anpuh.

Toda medida na direção de pensar e promover melhoras nas condições de ensino e aprendizagem merecem atenção e acompanhamento. A intenção do GT Ensino de História, Seção São Paulo, evitando qualquer atitude demagógica e/ou populista, move-se na intenção de, ao analisar o documento, discutir uma questão crucial aos profissionais de História do estado: o que significa ensinar História hoje, com base na proposta curricular para a rede pública de São Paulo?

Os vídeos que acompanharam a implantação da proposta evidenciaram um discurso de preocupação do governo estadual em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Os profissionais envolvidos no processo são altamente qualificados em suas áreas de atuação. Os coordenadores das áreas possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. Ademais, permanece ainda a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores.

O estudioso Antonio Nóvoa, ao analisar a realidade europeia, constata que desde o pós-guerra se alterou o papel da escola no processo de reprodução social e cultural como, por exemplo, no fato de as “élites locais serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares, com a consequente dimi-

nuição do prestígio dos professores...”. E completa: “reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão”,² os professores enfrentaram momentos difíceis nos últimos vinte anos do século XX.

O autor comenta que estudos recentes reforçam essa ideia e, embora o façam de forma peculiar, enfatizam que, na década de 1960, os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem tido existência própria como fator determinante da dinâmica educativa. E continua, na mesma página, apontando os

anos 70 como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

No Brasil, o problema agrava-se com a total desilusão do professorado e com as dificuldades por ele enfrentadas na mudança de paradigmas do século XXI, que trouxe muitos desafios para a sociedade em geral e para a educação em especial.

Essa situação é mencionada no texto da Proposta Curricular do estado de São Paulo: História, quando afirma que hoje, na sociedade da informação, do conhecimento e do espetáculo, a escola não é única detentora da informação: a “posse do diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente...”³, o que expressa o esvaziamento do diploma na contemporaneidade. Outro fenômeno relevante, mencionado na mesma página, diz respeito à “precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio”.

Fundamental enfatizar que a proposta aponta o dilema histórico enfrentado pelo ensino médio: educação geral ou formação para o mercado de trabalho? Ensino propedêutico ou profissional? Ao menos nos pressupostos, a proposta busca enfrentar essa dualidade “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições ou aperfeiçoamento posteriores” (Pcsp/Hist, 2008, p.24), sem se preocupar estritamente com os exames vestibulares.

Admite-se a situação calamitosa desse nível de ensino e menciona-se o fato de os alunos chegarem a essa etapa quase sem saber ler. Em seguida, convida-se o professor a refletir não sobre “que país é este”, mas “que país poderia ser?”⁴ Ao mesmo tempo, não se procuram culpados pela situação, uma vez que todos – não

somente o professor, mas o governo, a própria sociedade e o aluno – deverão assumir “realisticamente, sua parcela de responsabilidade”.

Ao discutir os significados de reforma educacional no contexto dos Estados Unidos, Popkewitz⁵ observa que as concepções que orientam as pesquisas educacionais tendem a associar a reforma à mudança e ao progresso, desconSIDERANDO as relações sociais e de poder. Ressalta que o termo “Reforma” diz respeito “à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, ao passo que “Mudança” refere-se ao confronto com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social. Propõe que se considerem as arenas nas quais a reforma se constitui e se autodefine com base nas diferentes relações estabelecidas entre a escolarização e a sociedade ao longo do tempo. Defende que a reforma no campo da escolarização pode ser mais bem compreendida como parte de um processo de “regulação social”, uma vez que esse conceito coloca em destaque os “elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas, além de salientar as formas específicas e regionais através das quais o poder afeta e produz relações sociais”.

Precisamos contextualizar o momento em que surge essa nova proposta do governo do estado de São Paulo e as condições de trabalho do profissional, assim como as desigualdades da sociedade brasileira e, conseqüentemente, dos alunos com os quais os profissionais interagem.

O salário, por si só, não garante qualidade de ensino. Muito já se debateu, entretanto, sobre a concessão de bônus a professores estaduais, e, insistimos, um salário digno fortalece o professor em sua dignidade e autoestima. Ele não pode depender de bônus, os quais, além de mínimos, não são incorporados aos salários, perdendo-se quando o profissional entra em licença-saúde ou se aposenta.

Paralelamente, a diminuição de carga horária, associada ao aumento do número de alunos em sala – chegando, por vezes, a 60 –, às condições de trabalho – falta de funcionários, de infraestrutura –, à progressão continuada, à violência e às desigualdades sociais, expressa a complexidade da questão que vem se acumulando há décadas, colocando o estado de São Paulo em péssima situação na avaliação da educação básica.

Os pressupostos teóricos que embasam a proposta paulista – “A escola que faz” – constroem uma lógica interna expressa não só na bibliografia citada como nos argumentos nela apresentados. Contudo, nem sempre encontramos a mesma coerência entre os pressupostos teóricos, a metodologia e as sugestões de atividades dos jornais de uso obrigatório para toda a rede estadual. Nossa

intenção é pontuar, nessa proposta, algumas passagens relacionadas ao ensino de História, e assim contribuir para encaminhamentos possíveis na retomada de uma educação de qualidade.

A LÓGICA CENTRALIZAÇÃO/DESCENTRALIZAÇÃO

Na proposta do governo paulista, assume-se que gestores, professores e alunos devem recriar o currículo com base em seus contextos específicos. Para os gestores, há um caderno complementar de *Orientações para a gestão do currículo na escola*, segundo o qual devem observar que:

O ponto mais importante ... é garantir que o *Projeto Pedagógico*, que organiza o trabalho nas *condições singulares de cada escola*, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem de conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. (Pcesp/Hist, 2008, p.9; grifos nossos)

Já para os professores,⁶ além da *Revista do professor*, que orienta para o trabalho com o *Jornal do aluno* em sala de aula, há um *Caderno do professor*, organizado por disciplina e por bimestre, que subsidia as

situações de aprendizagem para *orientar trabalho ... no ensino dos conteúdos disciplinares específicos*. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de *orientações para a gestão da sala de aula*, para a avaliação e a recuperação, bem como estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (Pcesp/Hist, 2008, p.9; grifos nossos)

E, finalmente, dos alunos espera-se:

A *autonomia para gerenciar a própria aprendizagem* (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e adultos, que *têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais*. (Pcesp/Hist, 2008, p.11; grifos nossos)

Os gestores devem ser ‘animadores’, para que a proposta seja efetivada nos diversos contextos escolares; os professores são orientados para o processo de

aprendizagem dentro de seus conteúdos específicos; e os alunos devem gerenciar o que foi aprendido. Há na proposta um discurso que sugere intenção de favorecer o protagonismo dos sujeitos escolares no processo educacional.

O título do projeto, “São Paulo faz escola”, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado.

A retomada do projeto ‘empreendedor’ do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional. Luis Fernando Cerri, ao estudar a ideologia da paulistanidade nas escolas do município durante a década de 1930, acrescenta que:

Tratamos o regionalismo paulista como ideologia da paulistanidade, em busca de um referencial teórico que permitisse captar a multiplicidade de aspectos do objeto. Ideologia, portanto, não aparece aqui como um conjunto de falsificações maquiavélicas ou como erro, mas sim como o “conjunto de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta)”, como concepção de mundo que aparece em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva. Escolhemos abordar este objeto através deste conceito pela possibilidade que daí decorre de englobar a multiplicidade de formas por meio das quais o regionalismo manifesta-se. A ideologia da paulistanidade, como parcela da ideologia da classe dominante com características regionais, expressa-se desde a ciência – destacando aí a produção historiográfica paulista – até o folclore, passando pelo senso comum. Engloba o imaginário social e as mitologias, especialmente no que se refere às identidades “geográficas” (região e nação). Cumpre parte da função mais ampla do discurso ideológico, que é o de forjar outras identidades que não as de classe.⁷

Hoje, porém, não se trata mais de sobrepor uma ideologia estatal/municipal para construir uma imagem positiva da região, mas de assumir os problemas da educação com base em uma reforma considerada ‘pioneira’⁸ e que deve beneficiar a todos, como defende a coordenação geral do projeto e do

grupo que a concebeu. Onde estaria o ‘pioneirismo’ da proposta? Para a coordenação do projeto, na centralidade da aprendizagem dos alunos e, consequentemente, no certo grau de autonomia dos gestores e dos professores para executá-la, demonstrando a rearticulação do papel do Estado na educação contemporânea, o qual, de provedor passa a ser administrador e, no limite, avaliador. Isto não é apanágio do estado de São Paulo, mas uma tendência nas transformações do ensino em escala mundial, o que, para Maurice Tardif e Claude Lessard, significa que:

O Estado central se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da integridade de um ‘sistema’ educativo), repousando o mais possível sobre amplos consensos, e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados. Nos países anglo-saxônicos, essa redefinição do papel do Estado está bastante avançada: fala-se do fim do Estado-Providência ou do Estado-Pedagogo e da emergência do Estado-Acompanhador, recentemente nomeado como Estado-distante ou Estado-Avaliador ... A França se mostra, nesse aspecto, “excepcional”, pois assiste-se em vários países ao que [se] chama de difusão do poder em matéria educativa.⁹

No Brasil, tal descentralização deve ser repensada em outras bases, como afirma a secretária da Educação do Estado de São Paulo, na abertura da proposta:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Como resolver o aparente paradoxo entre a centralização para “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (Pcesp/Hist, 2008, p.5) e a descentralização para que a escola seja uma “comunidade aprendente” (p.12)? Cabe lembrar

a responsabilidade da equipe gestora como formadores de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si com o grupo gestor, na *problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática*. (Pcesp/Hist, 2008, p.12; grifos nossos)

Na área de História tal situação se traduz deste modo:

é importante esclarecer que, ao se atribuir ao(à) professor(a) a responsabilidade pelo comando da sala de aula, não se está propondo *nenhuma forma de controle autoritário*, felizmente há tempos banido do ambiente escolar. Contudo, recusar o autoritarismo *não significa abrir mão da responsabilidade de ensinar ou, em outras palavras, levar a aprender*. (Pcesp/Hist, 2008, p.42; grifos nossos)

E, para terminar, enfatiza-se:

nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores. Ao contrário, o que se sugere é que cada docente siga o seu próprio caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas. (Pcesp/Hist, 2008, p.43; grifos nossos)

Denominamos “aparente contradição” o discurso que faz conviver uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da “comunidade aprendente”. Justifica-se, assim, uma espécie de contrato/parceria não apenas na área de educação:

O avesso aparente da política escolar proveniente da gestão estatal é a atenção especial dedicada à coletividade e à parceria. Esse é verdadeiramente o caso? A ‘coletividade’ (ou a ‘comunidade’) é uma metáfora sedutora. Reformas atualmente em curso na Finlândia, na Suécia, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha se servem dessa metáfora a fim de individualizar o engajamento moral e ético de democracia. O conceito de democracia está no centro das correntes políticas atuais de reforma – dos programas de saúde comunitária, das escolas comunitárias, dos sistemas comunitários de assistência social, e assim por diante. A coletividade acentua a ideia do cidadão autônomo (parceria), da qual é constituído o contrato social para o bem-estar coletivo. Ela está também no interior do discurso sobre a diversidade, a diferença e o multiculturalismo, sem contar que é evocada nas diferentes reformas americanas que pregam a microgestão, a colaboração entre a escola e a casa e as discussões que transformam a classe em “comunidade de aprendizagem”.¹⁰

Portanto, faz sentido a convivência, nesse Estado centralizador/descentralizador, de, por um lado, uma proposta curricular que oferece “orientações”, “sugestões”, e que leva em consideração a “problematização e significação dos conhecimentos sobre sua prática” de gestores e professores, com, por outro lado, a ideia de “responsabilidade de ensinar”, isto é, a responsabilidade por “levar a aprender”, tendo em conta a ineficácia da “tática descentralizada” proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Estaria o estado de São Paulo apenas atendendo às demandas de uma tendência mundial nas reformas educacionais? Cabe aqui retomarmos a ideia de um ‘currículo bandeirante’ que, na atualidade, não visa mais construir uma imagem de São Paulo como centro irradiador do país, mas reconhecer seus problemas para que todos (os paulistas) possam aceitar o desafio e modificar, em um esforço coletivo, suas escolas. Nesse sentido, há problemas específicos que parecem estar longe da realidade de países como Suécia ou Finlândia. A questão do letramento parece ser fundamental no Brasil e, especificamente, em São Paulo, onde os alunos não apresentaram bom desempenho na compreensão e interpretação de textos, nos exames oficiais.

REFORMAS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR

Teóricos e críticos têm indicado, sobretudo a partir da década de 1960, que a construção do currículo escolar implica seleção de conteúdos e abordagens.¹¹ Diferentes autores têm discutido as formas de seleção, organização e distribuição dos saberes que envolvem o conhecimento escolar. Lembra Silva que:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado ... O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes: seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.¹²

Dessa forma, afirmações que sugerem aparente consenso quanto àquilo que os alunos devem saber, o “saber historicamente acumulado” a que “todas as crianças têm direito”, são pura abstração, pois decorrem de escolhas quanto aos conteúdos e abordagens que entram no currículo escolar ou dele são excluídos. No ensino de História, os chamados “conteúdos significativos” decorrem de escolhas rigorosas, pois, simplesmente, não é possível ensinar “toda a história da humanidade”. O que deve entrar ou sair? Qual a melhor aborda-

gem? África ou grandes navegações? Renascimento ou história indígena? História local ou Grécia antiga? História nacional ou mundial?

Não se trata, por certo, de meras escolhas técnicas sem maiores implicações para a vida escolar ou social, pois que, como afirma Silva, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. O que nos remete à pergunta: “Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. Convém questionar a quem interessam os conteúdos selecionados e constitutivos da Proposta Curricular aqui discutida. Quem os selecionou e segundo quais critérios? Quais as implicações dessa escolha? Que tipo de pessoas e sociedade objetiva formar? Seu propósito é apenas a obtenção de melhores notas no Saresp?

Para promover o acesso dos alunos aos bens culturais, questionam-se quais conteúdos seriam mais adequados, considerando o nível de escolaridade e a heterogeneidade social do alunado paulista. Quais elementos da cultura devem ser transmitidos? A Proposta Curricular, que se apresenta como bandeira dessa gestão para a Educação, propõe para a disciplina História temáticas canônicas como “Grandes navegações” (*Jornal do aluno*, 5ª e 6ª séries, p.28), “Trabalho no engenho” (*Jornal do aluno*, 7ª e 8ª séries, p.26) e “Reforma e Contra reforma” (*Caderno do professor*, 2º bimestre, 7ª série, p.23), com abordagens que nada deixam a dever aos livros já disponíveis no mercado editorial, aos quais os professores têm acesso. Por que editar mais do mesmo?

Nesse sentido, considerando que os conteúdos não são neutros, eles acabam por naturalizar certos valores, conceitos e ideias. No *Jornal do aluno* de 5ª e 6ª séries, por exemplo, no texto “Os bastidores da viagem” e “A epopeia dos pobres” (p.28-29), dada a ausência de contextualização histórica na maneira como a atividade é apresentada e a análise acrítica da proposição, evidencia-se uma visão funcionalista do trabalho social. Cada qual – capitão, marujos, piloto, carpinteiros, ferreiros, cozinheiros, padre – realiza sua função para “sucesso da expedição”.

Chama atenção, ainda, a ênfase no deslocamento do foco: do ensino para a aprendizagem. O plano do professor deve indicar o que o aluno vai aprender e não exatamente o que o professor vai ensinar. Como construir uma ‘comunidade pensante’ a partir de uma proposta construída por ‘técnicos’ sem nenhuma discussão anterior com os professores? Não havendo ‘identidade’ alguma entre os envolvidos no trabalho pedagógico e a proposição da Secretaria de Educação? Os professores parecem fazer o papel de ‘morto’, mencionado pelo estudioso português Antonio Nóvoa.¹³

Parece-nos apropriado evocar a categoria ‘cultura escolar’, muito discutida nas últimas décadas por autores como André Chervel, Dominique Julia, Jean-Claude Forquin e Antonio Viñao Frago, embora adotem concepções teórico-metodológicas que ora se diferenciam umas das outras e ora se assemelham, dependendo do campo de investigação.¹⁴ Lembra Chervel, mencionado em referência bibliográfica na Proposta Curricular aqui analisada, que, tradicionalmente, conceber-se a

escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina.¹⁵

Esse autor também entende as ‘disciplinas escolares’ como entidades epistemológicas relativamente autônomas, que se formam no interior da escola, tendo objetivos próprios, uma lógica particular, lugar de produção de um saber específico do qual participam vários agentes. Corrobora essa ideia a concepção de Viñao Frago sobre cultura escolar como um

conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas.¹⁶

Ocorre que a concepção de ‘cultura’ e ‘disciplina escolar’ subjacente à Proposta Curricular as entende como algo hierarquicamente inferior ao saber acadêmico e não exatamente a ele articulado. Basta observar o processo de elaboração e difusão da proposta e de todo o material distribuído para professores e alunos, desconsiderando quaisquer trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores e as diferentes realidades e particularidades das diversas escolas da rede estadual. Fez-se tábula rasa da cultura escolar.

Não bastasse esse fato, a Proposta Curricular de História também desconsidera a discussão acumulada na área há mais de vinte anos, encaminhada por universidades, entidades sindicais e de classe, que se multiplicaram e se desdobraram em ações práticas e até em propostas curriculares oficiais.

Coadunam-se a essa discussão as considerações feitas por Viñao Frago sobre o fracasso de algumas reformas de ensino implantadas em seu país, a Espanha (em 1970 e 1990). Segundo ele, esse fracasso deveu-se,

ao menos em parte, à oposição existente entre os objetivos de ambas as reformas e a cultura escolar ou tradições e mentalidade dominantes nesse nível de ensino ... A inovação há de situar-se frente a essa cultura ou culturas. Desconhecer sua existência seria um erro. Não analisá-las seria acrescentar um erro a outro erro ... Não se inova em abstrato, a partir do zero nem sobre o papel, mas em um contexto e circunstâncias determinadas ... Esses processos de inovação, renovação e melhora requerem ademais, para serem efetivos, tomar consciência da existência e de traços da cultura escolar na qual o professor realiza sua tarefa. (Viñao, 2006, p.107, 111, 114)

Ademais, do ponto de vista estritamente pedagógico, a proposta curricular “São Paulo faz escola” fere os preceitos mais elementares da tão propalada ‘autonomia escolar’, já que seus mentores entendem que as escolas e os professores possuem autonomia apenas para executarem uma proposta pronta e serem responsabilizados pelo fracasso. Azanha, discutindo exatamente essa questão, afirma que:

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em *ética do professor* e em *ética da escola*, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode ser até facilitadora da opressão. *Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso professores seriam meros prestadores de serviços de ensino. De quem até se pode exigir e obter eficiência, mas não que respondam, eticamente, pelos resultados de suas atividades.*¹⁷

INTERDISCIPLINARIDADE E HISTÓRIA

A lógica centralização/descentralização, anteriormente mencionada, parece novamente justificar a ênfase na competência em leitura e escrita para todas as áreas, embora deva respeitar as especificidades de cada uma delas. No texto da proposta se justifica:

em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente ... *Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas à disciplina e temas específicos.* Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem

de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda escolaridade básica. (Pcesp/Hist, 2008, p.18; grifos nossos)

O predomínio do ‘grafocentrismo’ da proposta parece atender às urgências da escola pública, mas a leitura e a escrita não devem ser confundidas com ‘a’ competência das competências, como se existisse uma única competência transversal. Na realidade, há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita e da leitura em situações-problemas específicas de cada campo disciplinar que, por sua vez, atendem a problemas específicos da vida humana. Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? A linguagem não é um meio para acessar o mundo, nem um fim onde o mundo só poderia ser pensando nela mesma, mas uma passagem ou ainda um jogo entre diversos vocabulários que tentam lidar com o mundo.

Na área de História, identificar a autoria de um texto é mais do que localizar o sujeito do ato da fala, é compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo, a qual, por isso, deve ser questionada como ‘realidade linguística’. Bom exemplo disso está no jornal de história para as 5^{as} e 6^{as} séries, em que se propõem, sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, estas questões:

1. O texto apresenta algumas características dos primeiros indígenas avistados pelos portugueses. *De que forma* Caminha os descreve? Utilize as informações do texto para construir sua resposta.
2. *Como foi tratada* a questão da religiosidade das populações indígenas pelo autor da carta? Justifique sua resposta.¹⁸

As perguntas não demandam apenas que o aluno localize as características físicas dos índios e de sua religiosidade, mas a *forma* de tais descrições sobre os índios e *como* foram elas elaboradas por Caminha. Exige-se do aluno, portanto, a percepção espaço-temporal do autor da carta, para não tomá-la como um relato fiel da realidade do passado. Todavia, no texto que antecede a análise da carta, Marcelo Abreu escreve sobre as viagens marítimas dos europeus, que “as superstições entre os marujos eram as mais variadas ... Por muito tempo, os marinheiros pouco instruídos – a maioria era analfabeta – tinham medo de chegar perto da própria bússola ... Fora o capitão, o piloto era um dos poucos que sabiam ler”.¹⁹ Ora, se a maioria dos europeus que vieram

para cá não sabiam ler, de que *forma* e *como* contestar a visão de Caminha sobre o exotismo e a não-crença dos indígenas? O reforço do grafocentrismo no presente não dificultaria o trabalho de professores e alunos para identificar, em uma cultura de tradição oral, padrões diversos daqueles dos europeus letrados do passado? Ou por outra, se os que leem são os que comandam as embarcações e escrevem para o rei, como contestar sua palavra? Quando as competências se reduzem à leitura e à escrita de textos em diversas áreas, torna-se difícil compreender como as competências das áreas podem favorecer uma melhor leitura e escrita de textos.

Essa centralidade na área da Língua Portuguesa, com a consequente des-caracterização da disciplina História, nos remete à discussão da noção de interdisciplinaridade, sobre a qual se debatem diversos teóricos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa concepção epistemológica apresenta-se na forma de Temas Transversais que atravessam as diferentes disciplinas escolares mantidas em seu *status* de eixo vertebrador do currículo escolar. Na proposta aqui discutida, atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários a assessorar a disciplina mãe.

Entendemos, como sugere Bittencourt, que nas práticas interdisciplinares as especificidades das disciplinas não sejam perdidas, ainda que proponham uma abordagem comum de um mesmo objeto de conhecimento. Para essa autora,

É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre *sua disciplina*, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem aplicados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações, que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte de especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo da constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica, e, nesse sentido, a exigência ocorre em sentido oposto, aparentemente paradoxal. A interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico

conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.²⁰

Interdisciplinaridade, portanto, é uma prática de construção de um saber não fragmentado, que desenvolve uma compreensão da realidade de forma integrada e recupera o papel do educador/educando como constituintes do conhecimento em um processo dinâmico. A concepção de currículo interdisciplinar que embasa a proposta nos parece, portanto, ser outra, pois as diversas disciplinas estão subordinadas a uma concepção disciplinar de linguagem. Ou seja, a disciplina Língua Portuguesa orienta os trabalhos com textos e, consequentemente, sua leitura.

ENSINAR HISTÓRIA SEGUNDO O *CADERNO DO PROFESSOR*

O *Caderno do professor* é uma das principais ferramentas do projeto “São Paulo faz escola”. Na introdução a esse caderno, em carta dirigida ao professor assinada por Maria Inês Fini, coordenadora geral da Proposta Curricular, afirma-se que “o primeiro elemento construído foi a Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual ... [que] descreve os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada série” (p.5).

Quanto à identificação dos conhecimentos disciplinares pela Secretaria da Educação, o texto informa que “procura estabelecer elos entre os conhecimentos culturais socializados pela escola e as indicações de procedimentos organizados didaticamente”, sem, no entanto, explicitar o que entende por “conhecimentos culturais socializados”, do mesmo modo que não especificou o significado de cidadania. Tal imprecisão parece remeter para uma concepção naturalizada e universal de conhecimento, identificando-o como parte de um processo natural de aperfeiçoamento e de democratização, com tendência a negar os diferentes significados que lhes são atribuídos historicamente. Tal retórica opera como freio a qualquer tipo de indagação questionadora já que, ao se apresentar como um investimento desinteressado, guiado por propósitos universais, desconsidera as arenas políticas, nas quais qualquer reforma educacional se constitui e se autodefine com base em diferentes relações estabelecidas entre a escolarização e a sociedade.

Diferentemente de outras propostas curriculares que reivindicam, por meio de seus discursos, que lhes seja conferida a experiência de fundação de um novo momento na educação, pelo sentido de ruptura que seus agentes procuram estabelecer entre a sua atuação institucional e a do momento anterior,

esta proposta se legitima pela ideia de continuidade, mas paradoxalmente promove alterações com relação à disciplina História, mesmo que pautadas em retrocessos teórico-metodológicos se comparadas às propostas curriculares paulistas das décadas de 1980 e 1990 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

No entanto, se não representa uma novidade, como se explica uma nova Proposta Curricular? Em que esta proposta se distancia das anteriores, das intervenções institucionais do período anterior, implantadas a partir da década de 1980, e que buscaram associar à sua atuação administrativa a ideia de mudança?

Ao construir um discurso pelo qual está apenas retomando e reordenando o que já existe, ou seja, identificando e incorporando práticas de gestão escolar e de sala de aula, as orientações para a área de História estabelecidas pelos PCNs e pela LDB de 1996, extraíndo as competências e habilidades da matriz do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), parece negar que se está construindo e implantando uma Proposta Curricular de História diferente dos PCNs, centrados em eixos temáticos baseados em conteúdos históricos.

Com relação à organização dos conteúdos de História, a lógica que organiza o *Caderno do professor* é diferente dos critérios utilizados pelos PCNs no que diz respeito ao saber histórico escolar, pelo menos sob dois aspectos: com relação à própria organização de conteúdos e à concepção/representação que constrói em torno do papel do professor/da ação docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) baseiam-se em eixos temáticos organizados com base em problemáticas sociais amplas, desdobrados em subtemas. A opção por oferecer um amplo conjunto de conteúdos, contemplado nos subtemas (ou/a partir dos subtemas), incentiva o professor de História a fazer seleções de conteúdos, de conceitos e intervenções pedagógicas, privilegiando, assim, a reflexão e a autonomia docente.

A forma pela qual o *Caderno do professor* (1º bimestre) procura ‘orientar’ minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades para a gestão da aprendizagem na sala de aula, estruturadas com base em sondagem e sensibilização, do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção de temas e conteúdos, das competências e habilidades, das estratégias, dos recursos materiais e das formas de avaliação e de recuperação, sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes.

Em “Orientação sobre os conteúdos do bimestre” e na “Duração” estimada para cada “Situação de aprendizagem”, localizadas na “Ficha do caderno”,

o professor é estimulado a “realizar mudanças para melhor adequar as propostas à sua experiência docente, às classes de alunos e às condições de trabalho” (p.8) ou a estabelecer previsões de tempo para as atividades, muito embora a “Ficha do caderno” estabeleça o tempo para o desenvolvimento de cada uma delas (ver quadro). Apesar de reforçar a necessidade de o professor assumir tal responsabilidade considerando as especificidades locais (escola, turmas, condições de trabalho), nota-se que fica muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre esse conteúdo mínimo que tem sido aplicado de forma compulsória.

Observando o *Caderno do professor* referente ao 1º bimestre do Ensino Fundamental, nota-se que o tempo proposto para desenvolver as “Situações de aprendizagem” varia entre 7 e 14 aulas em um total de 24 aulas bimestrais, o que parece bastante adequado/razoável. No entanto, as manifestações dos professores revelam a impossibilidade de dar conta de executar as diferentes e criativas atividades propostas – leitura de textos didáticos, pesquisa em diferentes fontes, montagem de painéis, de álbum de figurinhas, maquetes, leitura cartográfica, de trabalhos em grupo, análise documental e exposições dos trabalhos, entre outras – dentro do tempo previsto. Afirmam ter de optar ou pelo cumprimento rápido das etapas dentro do prazo proposto, sem poder estimular a criatividade e a reflexão dos alunos, ou por respeitar o ritmo dos alunos e utilizar aulas a mais.

No *Caderno do professor* do 1º bimestre, os conteúdos são organizados por temas: quatro temas por bimestre, com exceção da 1ª série do Ensino Médio, contemplada com seis temas, o que dá uma média de 15 dias para cada tema. Nota-se que nos quatro bimestres da 5ª série e até o 2º bimestre da 6ª série a proposta valoriza as temporalidades baseadas na ordenação cronológica, sob a perspectiva linear evolutiva: Pré-História (1º bim.), Antiguidade Oriental (2º bim.), Antiguidade Clássica (3º bim.), Idade Média (4º bim.), na 5ª série, seguidas de Idade Média (1º bim.) e Idade Moderna (2º bim.), na 6ª série. A partir do 3º bimestre desta série adota-se outra abordagem, a da chamada História Integrada – que introduz o tempo sincrônico –, na qual a História do Brasil, da América e da África são articuladas à europeia, sem as tradicionais divisões. Tal perspectiva, ao procurar explicar em “um único processo relações de causalidade, contiguidade e simultaneidade no tempo” (PCNs), institui novos posicionamentos nas relações espaço/tempo, muito embora mantenha a lógica de ordenação dos conteúdos sob a perspectiva da linearidade sequencial.

No exame da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História para

o Ensino Fundamental (59 temas) e o Ensino Médio (38 temas) foi possível identificar a pequena parcela de conteúdos dedicados à História do Brasil. Dos 59 temas selecionados para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, 22 referem-se aos conteúdos de História do Brasil e dos 38 temas escolhidos para o Ensino Médio, apenas oito relacionam-se à História do Brasil, e nem na 5ª série nem na 1ª série do Ensino Médio aparecem temas referentes à história brasileira.

Muito embora os dados aqui apresentados, referentes à Proposta Curricular de História, apresentem algumas diferenças com relação ao *Caderno do professor* no que diz respeito à ordenação dos conteúdos, isso não ocorre quanto à concepção de história ensinada, uma vez que se privilegia o papel da cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus.

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

Com estas reflexões, o Grupo de Trabalho evitou fazer uma crítica pela crítica, mas buscou contribuir para uma leitura do processo em curso e para seus possíveis desdobramentos.

QUADROS

ENSINO FUNDAMENTAL

5ª série - 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História de notação	3
2º As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas imagens, entrevistas	4
3º A vida na Pré-História e a escrita	4
4º Memória e História	3
Total de aulas no 1º bimestre: 24	14

6ª série – 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas	3
2º As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais	3
3º Renascimento Comercial e Urbano	2
4º Renascimento Cultural e Científico	3
Total de aulas no 1º bimestre: 24	11

7ª série – 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º O Iluminismo	4
2º A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos	3
3º A Colonização espanhola e a independência da América espanhola	1
4º A Revolução Industrial inglesa	2
Total de aulas no 1º bimestre: 24	10

8ª série – 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	1
2º A Primeira Guerra Mundial	2
3º A Revolução russa e o Stalinismo	1
4º A República no Brasil	3
Total de aulas no 1º bimestre: 24	7

ENSINO MÉDIO

1ª série - 1º bimestre: 6 temas principais em 6 situações de aprendizagem	aulas
1º Problematizando a Pré-História - Tema – Pré-História	4
2º As fontes do conhecimento sobre a Pré-História - Tema – Pré-História	1
3º A Pré-História sul-americana, brasileira e regional - Tema – Pré-História	1
4º O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades - Tema – Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento da escrita	1
5º Egito e Mesopotâmia - Tema – Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento da escrita	7

Continua na página seguinte

6º Hebreus, fenícios e persas - Tema – Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento da escrita	2
Total de aulas no 1º bimestre: 16	16

2ª série - 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º Que mundo é esse? - Conteúdo / Tema – Renascimento Cultural	1
2º As indulgências e os protestantes - Tema – Reforma Religiosa	2
3º A Utopia, O Príncipe e a Cocanha - Tema – Absolutismo	1
4º Interações culturais - Tema – Encontro entre os povos europeus, africanos, asiáticos e americanos.	2
Total de aulas no 1º bimestre: 24	6

3ª série – 1º bimestre: 4 temas principais em 4 situações de aprendizagem	aulas
1º Imperialismos, Gobineau e o racismo - Tema – Imperialismos	1
2º “As bombas inteligentes” - Tema – Primeira Guerra Mundial	1
3º A Revolução Russa e o trabalho - Tema – Revolução Russa	2
4º Antissemitismo nazista em <i>Mein Kampf</i> - Tema – Totalitarismos (Stalinismo e Nazifascismo)	1
Total de Aulas no 1º bimestre: 16	5

NOTAS

¹ Integram ainda o GT de ensino: Antonia Terra de Calazans Fernandes, José Amilton de Souza, Luiz Barreira, Mauricio Nunes Lobo, Pedro Fernandes da Costa e Thiago Boim.

² NÓVOA, Antonio. Os professores: um ‘novo’ objeto da investigação educacional? In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992. p.15.

³ *Proposta curricular do estado de São Paulo: História*. (Coord. Maria Inês Fini). São Paulo: SEE, 2008. p.10. Daqui por diante todas as citações referentes ao documento serão identificadas pela sigla “Pcsp/Hist”, acompanhadas do ano e da respectiva página.

⁴ *Revista do professor / História / ensino médio*, 2008, p.40-48.

⁵ POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.11-16.

⁶ Nos 42 dias iniciais de 2008, os professores de todas as disciplinas curriculares da rede estadual paulista receberam, da Secretaria da Educação, uma revista contendo os conteúdos, atividades e avaliações a serem desenvolvidos aula por aula no primeiro bimestre. Cada aluno recebeu um jornal com textos e atividades de cada componente curricular. Só a partir do bimestre seguinte foram distribuídos os cadernos para subsidiar o trabalho docente. Os alunos nada receberam. Esse fato, entre outros, tem dificultado a implantação, pois os professores não dispõem de material gráfico para desenvolver as atividades propostas. Tudo sugere uma possível adoção de apostilas nos próximos anos na rede estadual de ensino paulista.

⁷ CERRI, Luis Fernando. “Non ducor, duco: a ideologia da paulistanidade e a escola”. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.36, 1998. p.116-117.

⁸ O termo ‘pioneiro’, que adjetiva a proposta, pode ser encontrado no vídeo disponível no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que consiste em apresentação e debate comentados pelo grupo que concebeu a proposta: Maria Inês Fini, Guiomar Namor Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes e Ruy Berger.

⁹ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p.263.

¹⁰ POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF; LESSARD (Org.), 2008, p.240.

¹¹ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

¹² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.14-15. As demais citações encontram-se nas mesmas páginas.

¹³ NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1999. Prefácio, p.7-12.

¹⁴ CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.177-228, 1990; JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas (SP): Autores Associados, n.1, p.9-43, jan.-jun. 2001; FORQUIN, Jean-Claude. “As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa”. *Educação e realidade*, v.1, n.21, p.187-198, jan.-jun., 1996; VIÑAO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p.63-82, set.-dez., 1995. Sobre as diferentes concepções de ‘cultura escolar’ adotadas por esses autores, ver o texto de FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlan Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e pesquisa*, v.30, n.1, p.139-159, jan.-abr. 2004.

¹⁵ CHERVEL, 1990, p.182. Ver ainda BITTENCOURT, Circe. “Disciplinas escolares: histó-

ria e pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares No Brasil*. Bragança Paulista (SP): Edusf, 2003. p.9-38.

¹⁶ VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2006. p.73. (Tradução nossa, dos trechos citados).

¹⁷ AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo: Feusp, v.1, n.1, p.14, 1993. (Grifos nossos).

¹⁸ *Jornal do aluno – São Paulo faz escola – edição especial da proposta curricular*, fev./2008 – ensino fundamental – 5ª e 6ª séries, p.31. (Grifos nossos).

¹⁹ ABREU, Marcelo. “Os bastidores da viagem”. *Jornal do aluno – São Paulo faz escola – edição especial da proposta curricular*, fev./2008 – ensino fundamental – 5ª e 6ª séries, p.28-29.

²⁰ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.256.

Artigo recebido em fevereiro de 2009. Aprovado em outubro de 2009.