



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA
DE HISTÓRIA:
OS CADERNOS DIDÁTICOS NO PROGRAMA SÃO PAULO
FAZ ESCOLA (2009 – 2015)**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA
DE HISTÓRIA:
OS CADERNOS DIDÁTICOS NO PROGRAMA SÃO PAULO
FAZ ESCOLA (2009 – 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Caetano, José Antonio Gonçalves.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA : OS CADERNOS DIDÁTICOS NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA (2009 – 2015) / José Antonio Gonçalves Caetano. - Londrina, 2016.
179 f. : il.

Orientador: MarleneRosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Teses. 2. Currículo - Teses. 3. Currículo do Estado de São Paulo - Teses. I. Cainelli, MarleneRosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE
HISTÓRIA:
OS CADERNOS DIDÁTICOS NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ
ESCOLA (2009 – 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa
Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maria de Abud
Universidade de São Paulo - USP

Londrina, 15 de Fevereiro de 2016.

DEDICATÓRIA

À minha esposa, paciente,
conselheira e companheira.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato falho, não intencionalmente, mas porque sempre nos foge à mente alguém especial, portanto, início agradecendo à todos que de alguma forma me ajudaram no processo dessa dissertação.

Agradeço sempre e infinitamente minha mãe que me ensinou a importância da educação escolar, sem ela não teria lido meu primeiro livro, assistido à minha primeira aula, ingressado numa universidade e, mais tarde, voltado à sala de aula como professor. Muito obrigado mãe.

Agradeço ao meu pai e meus irmãos que, mesmo distantes me fazem lembrar quem sou e de onde vim.

Agradeço minha querida esposa, sem suas cobranças para que eu me dedicasse todos os dias à minha pesquisa, eu não conseguiria chegar até aqui. Te amo.

Agradeço a Professora Marlene Rosa Cainelli, pessoa, profissional e exemplo de pesquisadora que admiro imensamente pela oportunidade que me concedeu ao ser minha orientadora nesse processo.

Às Professoras Kátia Maria Abud e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, grandes pesquisadoras que tenho admiração e respeito e que fizeram uma leitura atenta do texto contribuindo muito mais que elas imaginam para a minha formação.

Aos meus professores da graduação e especialização: Marisa Noda, por acreditar em meu potencial e me proporcionar ter um primeiro contato com a Universidade Estadual de Londrina; Jean Carlos Moreno, professor e pesquisador em que me espelho por sua competência e dedicação e por ter me orientado por duas vezes durante minha vida acadêmica; Luciana de Fátima Evangelista pelos conselhos e leituras dessa pesquisa.

Aos meus amigos de mestrado que tornaram a caminhada menos árdua e mais divertida e com quem aprendi muito. Desejo de coração muito sucesso a cada um deles.

Não poderia deixar de agradecer meus amigos de vida: Akemi Izumi e Emanuelle Silva Martins, pela cerveja e conversas que me distraiam em momentos de descontração

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser definido onde, como o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 2013, 27)

CAETANO, José Antonio Gonçalves. **O que dizem os professores sobre a disciplina de história:** os cadernos didáticos no programa São Paulo faz escola (2009 – 2015). 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016

RESUMO

A presente pesquisa do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina tem por objetivo estudar de forma analítica e qualitativa a visão e apropriação que os professores da rede estadual de São Paulo da disciplina de História fazem dos documentos reguladores, como o Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, para a História e os Cadernos do Aluno e do Professor. Os Currículos, Propostas ou Programas Curriculares escolares são, ao que Goodson (2013) afirma, emprestando o termo de Hobsbawm (1985), uma “invenção da tradição” e, como invenção, podem ser reformados a fim de criarem uma versão melhorada daquele antigo costume. Recentemente no estado de São Paulo houve a criação de um novo projeto curricular desdobrado do programa “São Paulo Faz Escola”, conhecido como Currículo do Estado de São Paulo, propondo para a rede estadual de ensino uma “nova tradição”. Também pretendemos analisar os documentos que fazem parte do programa, utilizando como metodologia a teoria de Análise de Conteúdo proposta por Franco (2005) a partir de Bardin (1977). Para uma discussão sobre currículo utilizaremos discussões a partir das teorias de Sacristán (2013), Goodson (2013), Fernandez (2009) e Moreira e Silva (2008).

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Currículo do Estado de São Paulo

CAETANO, José Antonio Gonçalves. **What they say teachers on the history of discipline:** the journal educational program in Sao Paulo makes school (2009-2015). 2016. 179p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The present research of the master degree in education of State University of Londrina has the purpose to study the analytic form and qualitative the vision and appropriation that the teachers of State network of São Paulo of the history discipline done of regulator documents, like the State curriculum of Sao Paulo of Human Science and your Technologies for the history, and workbook of students and teachers. The curriculums, proposals or the school programs is, what Goodson (2013) claims, lending the expression of Hobsbawm (1985), a “invention of tradition” and, as an invention, can be reformed in order to create a new version better than that old habit. Recently in Sao Paulo state there was the creation of the new curriculum project that unfolded of the program “Sao Paulo make school” proposing, to the state network of the education, a “new tradition”. Also, we intent to analyze how such documents influence and define the contents that are teaching in the classroom using as methodology the theory of content analysis that was proposed by Franco (2005) from Bardin (1977). For a discussion about curriculum we will use discussion from theories of Sacristán (2013), Goodson (2013), Fernandez (2009) and Moreira and Silva (2008).

Keywords: History teaching. Curriculum. Curriculum of the State of São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa do Currículo do Estado de São Paulo e Suas Tecnologias	54
Figura 2 -	Capas Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014).....	73
Figura 3 -	Capas Caderno do Professor Volume 2 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOa, 2014).....	73
Figura 4 -	Quadro Conteúdos, expectativas e sugestões de avaliação da Situação de Aprendizagem 1 Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano do Ensino fundamental Anos Finais: (SÃO PAULOa, 2015, 09).....	77
Figura 5 -	Página do Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOb, 2014, 05).....	78
Figura 6 -	Texto didático Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOb, 2014, 05).....	79
Figura 7 -	Página de atividades Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOb, 2014,07-08).....	81
Figura 8 -	Avaliação da Situação de Aprendizagem Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOb, 2014,11).....	82
Figura 9 -	Propostas de Situações de Recuperação da Situação de Aprendizagem: Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOa, 2014,18).....	83
Figura 10 -	Sugestão de livros e museus sobre o tema Grécia Antiga Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOb, 2014,12).....	84
Figura 11 -	Sugestão de livros e Sites sobre o tema Idade Média e Mosteiros Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino	

	Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014,51).....	84
Figura 12 -	Quadro de Conteúdos do Ensino Fundamental - Anos Finais Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014,62).....	85
Figura 13 -	Mapa conceitual do código disciplinar da História do estado de São Paulo. Arquivo do autor.	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).....	55
Tabela 2 - Currículo de História (SÃO PAULO, 2012).....	56
Tabela 3 - Competências avaliadas pelo Saesp e os conteúdos correspondentes do Caderno do Aluno.....	68
Tabela 4 - Relação idade/Formação/Tempo de Atuação/Regime de trabalho e modalidade em que leciona.....	89
Tabela 5 - Relação de médias na disciplina de História das escolas de Santa Cruz do Rio Pardo no Saesp de 2013. Fonte: Relatórios do Saesp.....	90
Tabela 6 - Respostas sobre a importância da manutenção do Ensino de História nos Currículos atuais	98
Tabela 7 - Categorias de respostas relacionadas a justificativa dos professores à manutenção da História nos currículos	99
Tabela 8 - Relação quanto ao uso de documentos e justificativas.....	101
Tabela 9 - Categorização das repostas dos professores a cerca do uso do Currículo do Estado de São Paulo para Ciência Humanas e Suas Tecnologias: História.....	102
Tabela 10 - Categorização das respostas dos professores a cerca do uso dos Cadernos do Professor e do Aluno.....	103
Tabela 11 - Quanto ao uso de materiais para a prática docente.....	105
Tabela 12 - Escala do uso dos materiais didáticos utilizados em sala de aula	106
Tabela 13 - Categorias de análise das entrevistas.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OT	Orientação Técnica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL. DISCUSSÕES SOBRE UMA DISCIPLINA ESCOLAR.	21
1.1 O QUE FOI ENSINAR HISTÓRIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.	26
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA, LOCAL DE DISPUTA IDEOLÓGICA DO GOVERNO MILITAR.	31
1.3 QUE ESCOLA SÃO PAULO FEZ? A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA CENP: DEBATES E CONFLITOS.	38
CAPÍTULO 2: “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”. QUE ESCOLA É ESSA?	45
2.1 SARESP: O QUE É E PARA QUEM SERVE?	62
2.2 A HISTÓRIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E NO SARESP	65
2.3 A HISTÓRIA QUE SÃO PAULO PROPÕE: OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO	69
CAPÍTULO 3 – “NORTEIAM O DIA A DIA EM SALA DE AULA”: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO?	87
3.1 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.2 METODOLOGIA UTILIZADA.....	90
3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.....	96
3.4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	106
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	131

1.	QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	131
2.	ENTREVISTA 1	137
3.	ENTREVISTA 2	148
4.	ENTREVISTA 3	162
5.	ENTREVISTA 4	172

INTRODUÇÃO

Quando eu era criança, uma das minhas brincadeiras preferidas entre meus irmãos era a de escolinha, sempre brincávamos na garagem de casa, e eu sempre era o professor de Geografia e usava um antigo livro didático para minhas aulas de brincadeira. Curioso como o que eu sempre fingia ensinar eram, estranhamente, as civilizações pré-colombianas dos Incas, Maias e Astecas, a partir de um texto complementar que encerrava a unidade de Geografia das Américas. Talvez eu não soubesse, mas, eu na verdade gostava mesmo, era de ensinar História.

Quando terminei o ensino médio, seguir uma licenciatura não era minha primeira nem segunda opção, pensava em jornalismo, artes cênicas, farmácia, ou algum outro curso que pudesse ter mais status. Coisas da adolescência. Felizmente demorei mais que o habitual para escolher definitivamente qual caminho seguir e, finalmente escolhi a licenciatura em História.

Das aulas de brincadeirinha na garagem de casa, as salas de aula do colégio que hoje leciono, foi um longo caminho, mas compensador.

Quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professor eventual¹ eu não tinha muita certeza do que iria enfrentar, quais seriam os desafios, os problemas, os medos (e eles foram muitos) e as alegrias de ser professor de verdade.

Comecei a lecionar enquanto estava no terceiro ano da graduação, no município de Chavantes, SP, uma cidade vizinha a minha, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Ourinhos, SP para cobrir a licença prêmio de um professor por 60 dias, de outubro a dezembro de 2011, seria responsável por 14 aulas de quatro turmas diferentes, entre elas três Sétimas

¹ Hoje, os professores do estado de São Paulo estão organizados em categorias como Efetivos, que são professores concursados; Professores categoria F, que possuem certa estabilidade, porém, não são concursados, esses professores tem garantido um número fixo de aulas semanais todo ano; Professores Categoria O, que são professores candidatos a contratação temporária, não possuem estabilidade e são contratados conforme as necessidades das Unidades Escolares. Além disso, existem professores eventuais que possuem contrato aberto, porém, não possuem aulas e turmas próprias e ficam a disposição da Unidade Escolar para cobrir eventuais faltas e/ou pequenas licenças dos professores titulares ou contratados.

Séries/Oitavos Anos do Ensino Fundamental e um Segundo Ano do Ensino Médio. Concomitantemente, tive a oportunidade de trabalhar com outras turmas, e também com outras disciplinas, como professor eventual.

Essa experiência foi importante para a minha formação acadêmica e profissional. Academicamente, pude ter a oportunidade de ter contato com a docência para além da observação da disciplina de Estágio. Profissionalmente, foi uma forma de atuar com diferentes conteúdos naquilo que seria minha futura profissão.

Durante os anos que lecionei como professor contratado do Estado de São Paulo tive ainda a oportunidade de conhecer melhor o Currículo e os materiais didáticos destinados à educação, além de participar de Oficinas Técnicas (OT), e discussões entre meus pares durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e assim foi meu primeiro contato com o objeto dessa pesquisa: o Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas Tecnologias para História e os Cadernos do Professor e do Aluno.

Incomodava-me o fato de o professor fazer críticas aos materiais didáticos, mas continuar utilizando-os na preparação de suas aulas e, mesmo seu uso não sendo obrigatório, há a pressão da equipe pedagógica e externa, através da Diretoria de Ensino, para que eles sejam utilizados e “cumpridos” até o final do ano letivo.

A presente pesquisa tem a intenção de estudar de forma analítica e qualitativa a apropriação que os professores da rede estadual de São Paulo da disciplina de História fazem dos documentos reguladores da disciplina como o Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, para a disciplina de História e os Cadernos do Aluno e do Professor, também analisando como tais documentos influenciam e definem os conteúdos que são ensinados durante o ano letivo.

As preocupações com o tema que se pretende analisar surgiram da própria prática docente e de perceber que poucos professores conhecem os documentos norteadores atuais para o ensino de História. Hoje, o material didático utilizado nas escolas da rede estadual de São Paulo é a principal forma de orientação para a preparação das aulas a serem ministradas pelos professores. Embora o material seja consonante com o Currículo do Estado,

ele se tornou, em certa medida, mais importante dentro das escolas que o próprio Currículo.

Minha visão sobre o material não é muito diferente daquelas que os professores disseram ter através das entrevistas coletadas nessa pesquisa e que compõe o terceiro capítulo dessa dissertação. Primeiramente o desafio foi aprender a utilizar o material didático no meu trabalho docente e, nesse ponto tive as mesmas angústias dos professores pesquisados: Falta de informação e formação para o mesmo.

Eu, assim como os professores que estavam lá no momento da implantação do documento e os que chegaram depois, aprendi a utilizar utilizando, sem ter tido uma preparação ou um momento de formação antes de assumir minhas aulas, no entanto, por se tratar de um material de linguagem fácil, que todos os estudantes possuíam e já estavam mais habituados que eu com seu uso, não foi difícil me adaptar.

Quando o professor diz que esse material didático facilita seu trabalho docente eu o entendo perfeitamente. Numa realidade profissional que o docente paulista se encontra, com carga horária elevada, muitas turmas, salas de aula inchadas, às vezes dividindo-se em mais de uma escola para completar suas quarenta horas semanais, um material que tenha a prerrogativa de apontar como, e até mesmo em quanto tempo, o professor deverá trabalhar cada conteúdo com certeza auxilia esse trabalho.

Por esse motivo aprendi a utilizar apenas esse documento para preparar minhas aulas, obviamente complementando as atividades como achava necessário, e confesso que foi difícil me desprender dele quando encontrei uma realidade diferente.

Qual o conhecimento e a posição que professores de História da rede estadual de São Paulo possuem sobre os documentos reguladores da disciplina, e qual a sua aplicabilidade no cotidiano escolar atualmente? Que influências o Currículo do Estado e o material didático têm sobre a prática pedagógica cotidiana? E o mais importante: O que é ensinar História no estado de São Paulo a partir do documento curricular e dos Cadernos do Professor e do Aluno? Essa questão em especial nos guiará num estudo exploratório que nos permita perceber a posição dos professores em relação a tais documentos.

Para tanto, adotaremos como objetivo geral de nossa pesquisa perceber a relação que os professores estabelecem entre os documentos oficiais e a prática que acaba por transformar-se no ensino de história em sala de aula, analisando os documentos oficiais para o ensino de História em vigor atualmente nas escolas estaduais de São Paulo, tal como o material didático destinado a alunos e professores.

Investigaremos junto aos professores da rede estadual de São Paulo, a partir da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, a posição dos mesmos em relação aos documentos citados anteriormente, entende-os como os principais sujeitos para o desenvolvimento dessa pesquisa, para tanto usaremos de questionários e entrevistas para chegarmos a possíveis respostas.

Desde sua adoção enquanto disciplina escolar ainda no século XIX no Brasil, o ensino de História foi um campo de usos políticos. Quando se privilegia aquilo que seria ou não adotado no currículo da disciplina, se privilegia o ideal de sociedade que se pretende formar a partir da educação pelos grupos dominantes.

Com essa prerrogativa que teria se estruturado o Ensino da disciplina desde a sua implementação no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1837 e vem se mantendo até hoje no currículo oficial das escolas nacionais.

Tais objetivos do Estado em relação à disciplina nem sempre estão explícitos no cotidiano escolar ou na prática pedagógica dos professores, mas, é possível encontrá-los explicitamente nos programas, currículos ou diretrizes da matéria. Os interesses do Estado estão ali, escondidos nas entrelinhas do documento como um palimpsesto que esconde as várias camadas de um mesmo pergaminho, portanto, é importante ver esse documento como um artefato cultural próprio de seu tempo, disposto a criar o cidadão que se deseja para a sociedade que se almeja (MOREIRA E SILVA, 2008).

Dessa forma, será apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação o histórico da criação do projeto “São Paulo Faz Escola” e do material curricular desenvolvido pelo mesmo, para tanto percorremos a trilha da História desde o período pós-militar e da criação da proposta curricular da década de 1980 e 1990 cunhado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas (CENP), órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Esse currículo possui uma particularidade em sua criação, foi alvo de polêmicas e debates entre professores e sociedade civil, chegando a gerar diversas matérias em jornais de grande circulação do país à época

No segundo capítulo será apresentada uma discussão sobre Currículo a fim de esclarecermos quais os seus significados e aplicações no campo educacional. Posteriormente fazemos uma trajetória sobre o que apontavam as propostas curriculares no Brasil e sobre a História do Ensino de História no país.

Entendemos que os materiais didáticos criados pelo programa já mencionado intitulados Cadernos do Professor e do Aluno sejam a parte mais visível desse projeto, portanto apresentamos aqui suas características principais e estruturais. Esse material foi disponibilizado a partir de 2009 a todas as escolas paulistas para servir como guia didático.

No terceiro capítulo analisaremos o documento oficial do Estado de São Paulo e os Cadernos do Professor e do Aluno. Confrontar os documentos com o posicionamento que os professores da rede estadual de São Paulo possuem a respeito dos mesmos atualmente, tendo em vista que “é preciso considerar o papel do professor na configuração do *currículo real*, ou *interativo*, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é o sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de História” (BITTENCOURT, 1998, 27, grifos do autor).

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL. DISCUSSÕES SOBRE UMA DISCIPLINA ESCOLAR.

O que é Currículo? Essa certamente não é uma pergunta simples de ser respondida. Se pensarmos a etimologia do termo, vemos que, a origem da palavra Currículo, de acordo com Sacristán, vinda do latim, carrega a ideia de percurso, corrida, caminho. Goodson, da mesma forma afirma que “*Scurrere*”, do latim, traz o significado de corrida, carro de corrida, curso a ser seguido, ou apresentado. (2013, 31)

Em Roma, a palavra designava o caminho a ser seguido pelos cidadãos política e judicialmente desde o cargo de vereador ao de cônsul. Em espanhol, não muito diferente da definição em nosso idioma, a palavra denomina o processo profissional de determinado sujeito (*Curriculum Vitae*), ou: “também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.” (SACRISTÁN, 2013, 16).

Ao pensarmos na palavra “currículo” no contexto escolar, é comum criarmos a imagem do texto em si, criado pelo governo e distribuído às escolas, a fim de selecionar aquilo que deve ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Porém, muito mais que isso, currículo sugere uma infinidade de processos internos e externos à escola que vão além do texto oficial sendo que esses são apenas um dos aspectos visíveis do termo que, como afirma o autor Raimundo Cuesta Fernandez, juntamente com os livros e materiais didáticos fazem parte de um Código Disciplinar, necessário para o desenvolvimento da disciplina ensinada,

A saber, para Fernandez (2009) o código disciplinar é:

(...) el conjunto de ideas, valores, suposiciones, regla-mentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional

de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. Podría decirse que el código disciplinar constituye una especie de «tradición social» (Goodson, 1991, 16), que, como toda tradición, comporta una «invención» y una reelaboración del pasado. Una invención en la medida que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticos anteriores. (FERNANDEZ, 2009, 57)

Nesse sentido, o material didático, tal como o texto curricular, fazem parte desse código disciplinar ao que o autor espanhol chama de textos visíveis da disciplina, que constituem em uma importante fonte para o estudo da disciplina escolar, como aponta Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2006):

Na esteira dos estudos das disciplinas escolares, CUESTA, que tem buscado como fontes os manuais e os programas escolares, os denomina de textos visíveis da história escolar, pois, em sua opinião, os livros escolares constituem uma das mais importantes fontes de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se estudar o ensino da História. Ressalta que, tanto o conteúdo do livro didático, quanto a legislação não são a prática da sala de aula, pois existem sujeitos sociais envolvidos e “que tomam parte nos processos cotidianos de elaboração e reconstrução do conhecimento escolar.” (GEVAERD, 2006, 02)

No entanto, o que se deseja afirmar é que entender o que é “Currículo” vai além. Currículo é, mas não apenas isso, um conceito que, segundo José Gimeno Sacristán:

(...) no discurso sobre a educação denomina e estabelece uma realidade, existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não englobe toda realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado. (SACRISTÁN, 09, 2013)

Para Ivor F. Goodson, o currículo é, emprestando um termo cunhado por Eric Hobsbawm, uma “tradição inventada”. As tradições inventadas são:

Um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN apud GOODSON, 2013, 27)

O currículo escrito seria então exemplo perfeito dessa invenção, porém, o autor afirma que, diferentes de outros exemplos, ele não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tende a se construir e reconstruir”. (GOODSON, 2013, 27)

O uso do termo dentro do contexto educacional não é novo e data do século XVI e sempre carregou consigo o pensamento de controle, organização ou estrutura educacional. De acordo com Hamilton e Gibbons *Apud* Goodson (2013, 31) sobre a etimologia da palavra currículo e o seu desenvolvimento no contexto escolar: “*as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que escolarização estava se transformando em atividade de massa*”. Ou seja, as introduções dos termos dentro do contexto escolar surgem da emergência da escola e da educação escolar destinada a cada vez mais pessoas.

De acordo com Sacristán: “*O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar*”. (SACRISTÁN, 2013, 17)

Dessa forma, o currículo sempre trouxe implícita a ideia daquilo que se deve ensinar, como, quando e para quem e, respectivamente, o recebimento disso por parte dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTÁN, 2013, 16)

Entender o currículo no contexto escolar como o responsável por essa ordenação é importante para estabelecermos relações entre o documento a prática docente e a seleção de conteúdos, uma vez que a proposta curricular pré estabeleceria aquilo que seria ensinado no decorrer do ano e das aulas. Nesse sentido é importante ressaltar que essa pré-seleção não é aleatória.

Não apenas os conteúdos, mas o currículo também é responsável por classificar e ordenar os alunos em séries, turmas e graus, por exemplo.

Sacristán afirma que, quando o currículo tomou essa proporção ainda nos séculos XVI e XVII, firmou as bases do que entendemos por escola e escolarização hoje em dia, se tornando uma espécie de regulador de pessoas. Foi importante para esse período essa regulação dos alunos para facilitar o fluxo de variáveis de alunos que a escola receberia. (SACRISTÁN, 2013)

Esse processo se fundamentou em uma estrutura de controle interno à escola, porém, advindo do externo dela que o rege e o normatiza a fim de ser um agente de controle que a partir dele: *“Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de forma variável”* (SACRISTÁN, 2013, 18).

Definido o que é o termo currículo, é necessário estabelecermos diferenciações entre Currículo, Reforma Curricular e Proposta Curricular.

Enquanto Currículo sugere uma forma ampla de se considerar tudo aquilo que ocorre dentro e fora da escola ligados a um projeto de educação de forma pré-estabelecida, Reforma leva a entender um processo de mudança em algo que já não cabe àquele momento ou espaço, sendo necessário repensá-lo e transformá-lo para se ajustar ao que se espera. Nesse sentido SACRISTÁN, 2013 afirma que:

Por reforma se pode entender desde uma simples ação sobre um aspecto parcial do sistema educativo, ou também programas para introduzir modificações no caminho de todo o conjunto e, inclusive, em seu sentido mais amplo, pode abarcar o estudo da dinâmica histórica das mudanças na educação, contemplando suas causas sociais, econômicas, culturais, epistemológicas etc. (p. 85)

Popkewitz citado por Martins (2000, 47):

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.

Dessa forma o que se espera de uma Reforma curricular é que haja melhorias do sistema educacional em relação ao modelo anterior, isso perpassa por questões políticas, econômicas e sociais. No entanto, implica

também que se manterá um modelo que já existente com modificações pontuais, reformar não é destruir e construir novamente, mas melhorar o que já não serve mais.

É justamente dessas reformas que surgem parâmetros, propostas ou diretrizes curriculares que, na definição de Sonia Kramer é:

(...) um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, 19)

Ou seja, as propostas curriculares são aquilo que se propõe dentro das reformas, o caminho a se seguir para se alcançar os objetivos pedagógicos, no entanto, mais aberto e passível de articulações e adaptações à realidade escolar que propriamente um Currículo.

Uma nova proposta para a educação; um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige (KRAMER, 1997, 21)

Proposta supõe algo que pode ou não ser acatado. Como afirma a autora, é um convite, que possui um tom menos imperativo, que direciona sem, no entanto, se impor.

1.1 O QUE FOI ENSINAR HISTÓRIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

A História enquanto disciplina escolar e a História enquanto ciência não surgiram juntas e, ainda hoje, possuem certo afastamento, porém, a sua implantação tanto na escola quanto na academia se deram basicamente ao mesmo tempo, ainda no século XIX.

No século XVIII, a Revolução Francesa estabeleceu um novo modelo de educação e escolarização sobre uma ótica e necessidade burguesa que ganhava espaço dentro de uma nova sociedade que se avizinhava e, portanto, necessitava de uma nova ordem e educação, uma educação pública, mantida pelo Estado, afastada das amarras da Igreja e obrigatória para todos.

Segundo Saviani, esse momento marca o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, para ele:

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. (SAVIANI, 1999, 06)

Nesse momento, a disciplina escolar da História se estabelece como aponta Nadai:

O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado com o objetivo de identificar a "base comum" formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania (NADAI, 1986, 106)

Num tempo de efervescência social, o ensino de História surge como um legitimador das grandes nações que se erguem e procuram se estabelecer dentro de uma nova realidade espacial, para tanto, seria construir uma identidade para essa nova nação. Um dos veículos encontrados para tanto foi a escola, e dentro dela um dos instrumentos supostamente capaz de tal tarefa foi o ensino de História.

Nesse período a História da Pátria era o principal pano de fundo para a disciplina, buscava-se estudar e ensinar cronologicamente como surgiram os Estados nacionais a partir de seu passado e dos grandes feitos de seus principais heróis. Para isso é preciso recorrer ao seu passado mais longínquo. A intenção primeira foi então a de criar identidades.

No Brasil, a História surgiu como disciplina escolar junto com a criação do colégio Dom Pedro II em 1837² como disciplina voltada para o curso secundário.

Ao mesmo tempo em que o Colégio era criado, criava-se também no Brasil o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, como afirma Abud:

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade a nação brasileira. (ABUD, 1998, 30)

Nesse momento, buscava-se ensinar aquilo que se chamava de História da Civilização, que seria nada mais do que a própria História da Europa, como afirma Elza Nadai:

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A história pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um

² O colégio Dom Pedro II, antigo Colégio dos Órfãos de São Paulo, foi criado em 1837 por decreto do regente Pedro de Araújo Lima. Considerado um dos marcos da educação secundária brasileira, seus professores da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (quando era Distrito Federal), do colégio Militar e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, 12)

repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1992, 146)

Ao analisarmos esse primeiro momento do ensino de História no Brasil, podemos perceber que a intenção era de criar, assim como ocorreu na Europa, o gênese da nação a partir de seus mitos históricos. O Brasil vivia a juventude de sua independência e engatinhava para sua política republicana que só viria a existir de fato em 1889. O Brasil tinha suas amarras à Europa muito forte e isso se refletia no currículo da disciplina em questão.

Não havia efetivamente um currículo de História para o período secundário no Colégio, a História ensinada era aquela traduzida dos compêndios franceses, quando não utilizados na língua em que foram criados mesmo, como afirma MARTINS (2000, 34):

Os livros adotados após o Regulamento Imperial de 1856 eram os mesmos adotados nos Liceus franceses, e até os anos 30 do século XX foram adotados no Brasil os livros de Seignobos (Histoire de la Civilization , em dois volumes) e Malet (Cours d'Histoire).

Vale apontar que muitos dos funcionários do IHGB eram também os professores que atuavam no Colégio D. Pedro II, por esse motivo a História escolar e a História acadêmica se aproximaram de forma muito forte nesse momento. Aquilo que se pesquisava a respeito da História do Brasil era o que chegava aos bancos do colégio.

Procurava-se uma origem remota que legitimasse o país como uma importante nação. Esse passado foi encontrado na Europa, sendo assim não existia o que viria a ser o Brasil sem a Europa e a chegada dos portugueses, por isso era preciso reconhecer e estudar a Europa como modelo de civilização.

De acordo com Abud:

A História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito da escolha do passado, visto como caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação (ABUD, 1998, 30)

Em 1843 foi realizado pelo Instituto um concurso para eleger a melhor forma de se estruturar a História do Brasil, o prêmio ficou para o médico Von Martius³. Para Von Martius, era necessário se ater a formação étnica do Brasil, a relação entre brancos, negros e índios. Esse modelo logo foi recebido pela escola e resistiu até pouco tempo atrás.

Mesmo após a Proclamação da República, pouco mudou no tocante ao currículo e do que ensinar nos poucos colégios secundários que existiam no país, essa, segundo Cainelli e Schmidt (2010), foi uma das principais críticas ao modelo ensinado:

Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931,1961) continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina. Trata-se da concepção europeizante dos conteúdos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, 12)

As autoras afirmam ainda que, embora a Europa seja o principal tema da História ensinada, surge desde a década de 1860 uma vertente que defende ensinar-se uma História nacional e, com o período republicano a História serve como forma de se incentivar a ideia de um cidadão nacional, dessa forma, o objetivo do currículo de História nesse momento é buscar um passado comum a todos os brasileiros, principalmente buscando na biografia de grandes heróis a legitimação desse passado.

A mudança política no Brasil levou obviamente a uma reestruturação do currículo escolar, deixava-se para trás o passado imperial para fundar, através da educação, uma nova nação. O Ensino de História teve papel fundamental nesse período. Porém, a História do Brasil ainda ficava relegada a poucas horas e numa perspectiva eurocêntrica como critica Kátia Abud:

(...) a história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram a semente da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistador. (ABUD, 1992, 171)

³ Karl Friedrich Philipp von Martius formou-se em medicina e dedicou-se às ciências naturais. Em 1817, integrou a missão científica enviada ao Brasil pelos governos bávaro e austríaco, realizando uma grande expedição pela Amazônia e catalogando inúmeras espécies nativas e possibilitando uma grande aproximação com povos originários brasileiros.

Apesar da preocupação da formação que se desejava do aluno como cidadão, pautado na nacionalização do currículo do Ensino de História, a influência francesa é muito grande, principalmente pelo fato de não haver, até aquele momento, no Brasil um parque editorial.

Várias reformas educacionais ocorridas nesse período como a Reforma Francisco Campos⁴, que expandiu a deliberação da Reforma Rocha Vaz⁵ que impunha ao colégio D. Pedro II a responsabilidade da criação do currículo de História e aos demais colégios acatarem esse currículo, levariam a reformulação da História enquanto disciplina escolar.

Com o Estado Novo, Getúlio Vargas buscou a criação de uma identidade nacional, o campo da História e seu ensino foram fundamentais para esse projeto, criar uma identidade era não apenas uma preocupação do Governo Federal, mas também uma discussão intelectual que levou a criação de associações que defendiam tal nacionalização. São exemplos desse momento o movimento modernista que surgira em 1922 e a Liga da Defesa Nacional. (ABUD, 1998, 33-34)

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria "... o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional" (ABUD, 1998, 33-34)

Percebe-se então a intencionalidade do currículo de História no primeiro momento pós Revolução de 1930, sustentado pelo governo federal

⁴ A chamada "Reforma Francisco Campos" (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009)

⁵ Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências (BRASIL, 1925).

como responsável pela criação da noção de nacionalidade e patriotismo nas crianças em idade escolar.

A educação ganha novas reformas e em 1942, a Reforma de Gustavo Capanema deu nova força a disciplina de História do Brasil que conquista autonomia em relação à História Geral, conquistando maior espaço na escolarização.

Na década de 1960 são elaboradas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961), com caráter tecnicista, se abrindo a lógica de mercado liberal, buscando a formação técnica do aluno, principalmente no período secundário, para a adaptação e preparação do sujeito ao mercado industrial.

Os anos que se seguiram tiveram grande influência sobre o Ensino das chamadas Ciências Humanas, em especial a História.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA, LOCAL DE DISPUTA IDEOLÓGICA DO GOVERNO MILITAR.

“Em hora inspirada, surgiu no direito positivo brasileiro o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que restaura saudável prática: a aula de moral e civismo.”⁶ (PASSARINHO, apud, LAVOR; CIOBAN, 05, 1971)

O referido Decreto-Lei instituiu em 1969 o ensino de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos sociais, em substituição a disciplina de História e Geografia durante aproximadamente vinte anos, período em que vigorou no Brasil um governo ditatorial liderado por militares.

A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O governo necessitava tanto de técnicos altamente qualificados quanto de “mão de obra desqualificada” que serviria para o projeto educador nas normas desejadas pelo regime, que procurou difundir seus ideais através

⁶ Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e Cultura durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici. Trecho de abertura do material didático de Educação Moral e Cívica de 1971.

da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres, pois a rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental.

Foi nesse período que o setor educacional foi alvo constante dos ataques da administração. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, o movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”.

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder. (NADAI, 1992, 157)

Importante salientar que o próprio perfil escolar mudou bastante durante o período que compreendeu a ditadura militar, principalmente devido ao público que a escola passara a receber. O acesso à escola pelos diferentes grupos sociais cresceu significativamente nesse momento devido às políticas públicas voltadas para a educação. De acordo com Bittencourt (1998), esse crescimento não só acarretou em mudanças quantitativas, mas também qualitativas.

A intenção das disciplinas que substituíram História e Geografia era de legitimar e exaltar o Estado nacional brasileiro a partir da figura de grandes heróis, comemorações de datas cívicas, e consagração dos símbolos nacionais, num nítido modelo positivista. As ditas Ciências Humanas passam então por um momento que privilegia a glorificação dos personagens nacionais heroicos.

No tocante dos programas curriculares da época, Ciampi e Cabrini (2005, 02) apontam a criação dos currículos mínimos para todas as disciplinas escolares “*com ‘modelos’ rígidos de ensino*” que firmavam os Estudos Sociais

como disciplina escolar e desencadearam a ameaça da extinção dos cursos de História e Geografia nas universidades brasileiras. Novamente, o laço entre a História acadêmica e a História disciplina escolar estava atado.

Com o fim da ditadura, o processo de redemocratização repercute na educação. Faz-se necessário nesse momento rever o lugar e papel da escola dentro da sociedade repensando o currículo oficial, ocorre um importante momento para o ensino de História, que é novamente incluído neste novo currículo, tal como a Geografia.

Em meados da década de 1980, em vários estados brasileiros, foram organizadas reestruturações curriculares. Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referencia para os conteúdos e as metodologias de ensino (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, 14)

Concomitantemente, os professores lutavam por melhores condições de trabalho e salário, defasados durante o mesmo momento. O governo passa a culpar os professores pelos resultados insatisfatórios do ensino no país, o que gerou diversos debates por parte dos docentes em reformulações no currículo.

Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração dos currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados. (BITTENCOURT, 1998, 13)

Vale ressaltar aqui que a sociedade passava por um momento de efervescência. Muitos movimentos sociais eclodiram em luta contra o regime militar, desejosos de serem ouvidos e se fazer ouvir. Helenice Ciampi e Conceição Cabrini apresentam os movimentos dos metalúrgicos do ABC como importante movimento social do período que colocava em cena novos personagens da História que *“agem procurando encontrar caminhos que os relacionassem às suas instituições em crise”* (CIAMPI; CABRINI, 2005, 02).

Os professores, nesse momento de retomada, começam a se organizar em associações e sindicatos com o intuito de lutarem pelos objetivos comuns:

No interior da retomada dos movimentos sociais, os professores de primeiro e segundo graus, como os demais trabalhadores, reorganizaram-se em associações e entidades representativas como a ANPUH e APEOESP. No estado de São Paulo. O atual sindicato dos professores de ensino oficial do estado de São Paulo, Apeoesp (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a partir de 1979, organizou congressos de educação e de áreas e colocou em debate o retorno das disciplinas da área de humanas e a exclusão de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. (CIAMPI; CABRINI, 2005, 02).

Nessa perspectiva, se inicia no estado de São Paulo ainda na década de 1980, uma reformulação na rede de ensino por parte da Secretaria de Educação do Estado, pensando exatamente em se adequar a um projeto de sociedade empreendido pela redemocratização já apresentado no primeiro capítulo.

Outros estados, como o Paraná, por exemplo, também desenvolveram suas próprias diretrizes e propostas curriculares nesse mesmo período. Posteriormente, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais comumente conhecidos como PCN.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1997, 05)

Assim se inicia o Parâmetro Curricular Nacional de História, apresentado em 1998 após um longo período de discussão para a reformulação da disciplina escolar e que aponta, logo de saída, que as concepções atuais para a educação como um todo tem como base a formação do cidadão.

É certo afirmar que tais documentos são carregados de interesses políticos do Estado, que delinea ali as intervenções possíveis e necessárias para a educação num todo. Nesse sentido, o controle do Estado sobre a

educação se impõe através dos documentos oficiais, como os PCNs, por exemplo, como aponta Katia Abud (1998, 28)

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformarem em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido.

Nesse panorama, desde 1985, passam a ser discutidos em vários estados brasileiros, a criação de novas propostas curriculares para o ensino de História que culminaram na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre tais documentos apresentados entre 1990 e 1995 que geraram a criação dos PCN em 1997, Bittencourt nos fala:

A apresentação formal das propostas é variada sendo, no entanto, perceptível na maioria delas a superação do modelo tecnicista dos anos 70, por intermédio do qual o currículo formal era seccionado em zonas estanques, elencadas em quadros contendo os objetivos, conteúdos e atividades didáticas. Há uma tendência em delimitar a área do conhecimento específica, partindo das fundamentações teórico-metodológicas oriundas do conhecimento científico de referência. (BITTENCOURT, 1998, 15.)

Portanto, as principais discussões elencadas nos diversos Estados brasileiros para a criação de um novo currículo para a História, se pautaram numa ruptura com os anos que lhe antecederam. Assim, a preocupação em formar alunos que estariam preparados para assumir um lugar no mercado de trabalho, foi substituída pela ânsia de criar um cidadão criticamente comprometido com a sociedade em que estava inserido, sujeito ativo da História, portador de conhecimento e com teor teórico construtivista.

A década de 1990 foi marcada por uma transformação política e econômica no mundo. A nova ordem política mundial e as políticas neoliberais chegaram ao Brasil. As exigências do Banco Mundial para que houvesse investimento monetário no país perpassavam por uma reforma na educação que levou a unificação do currículo à lógica de mercado. Com isso, não só o

Brasil, mas Espanha e Portugal, por exemplo, passam a adotar um currículo muito próximo, voltados a essa lógica capitalista. (BITTENCOURT, 2004)

No Brasil, o período de redemocratização foi marcado na educação pela criação de diversos documentos reguladores em vários Estados. Com a intenção de elaborar um currículo que fosse abrangente para todo o país. Tais documentos foram estudados, sistematizados e após muitas discussões e debates foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, também comumente conhecidos como PCNs⁷.

Muitos desses documentos elaborados pelos Estados foram incorporados aos parâmetros. A necessidade da criação e adoção de um documento nacional em contraposição a diversos currículos estaduais perpassa por questões políticas e sócio-econômicas já mencionadas.

Os PCNs estão estruturados em dez volumes, a saber:

Um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, 07)

Com os PCNS o ensino de História se torna obrigatório para todos os ciclos da educação fundamental e média. Assim, desde os últimos anos do Ensino Fundamental I, a História está presente nos currículos oficiais, em substituição aos Estudos Sociais que vigoraram até então.

Assim, no quinto ano do Ensino Fundamental, a História se contrapõe aos estudos sociais, baseando-se em eixos temáticos e reconhecendo a importância de se ensinar conceitos históricos já nessa fase da escolarização.

Nos terceiros e quarto ciclos do Ensino Fundamental, a importância de se ensinar os conceitos próprios da História é reafirmada. Opta-se por um

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são também conhecidos pela sigla PCN, e assim serão chamados nesse trabalho.

currículo com base numa História Social, ou Sociocultural como afirma Bittencourt:

A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se os da cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. O conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segundo uma ótica eurocêntrica, a História escolar (BITTENCOURT, 2004, 115)

Para o Ensino Médio, existe a ansiedade com o preparo para o exercício da cidadania, sem que haja uma preocupação para a especialização para o trabalho, o que, de acordo com Bittencourt (2004, 117) é garantido pela Lei 9.394/96.

Embora fosse de extrema necessidade se criar novos parâmetros para a História escolar no período pós-militar, as mudanças propostas pelos PCN não foram plenamente satisfatórias para diversos setores da sociedade, sendo muito questionada quanto a sua eficácia e aplicação. Muitas dessas críticas se devem por, de acordo com Abud:

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham como ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes do texto. (ABUD,1998, 29)

É nesse sentido que se faz necessário repensar o papel dos PCNs dentro da realidade escolar, lançando questões que levem a pensar a pertinência do documento para os dias atuais. Vale lembrar que muitos estados já haviam criado seus próprios documentos norteadores para a educação escolar e para o Ensino de História desde o surgimento dos PCN, e atualmente outros documentos tem surgido com a intenção de criar um currículo único dentro de cada Estado, como o caso de São Paulo.

Nessa pesquisa, daremos especial importância de análise ao material que hoje é utilizado no Estado de São Paulo tanto fora quanto dentro da sala de aula, para tanto será analisado o Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, e o material didático oferecido aos professores e alunos.

Muitas vezes o próprio texto curricular é pouco acessado ou conhecido por professores e comunidade escolar, no entanto, os livros e materiais didáticos de determinada disciplina estão, de alguma forma, vinculados ao projeto curricular, e são, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt “tipo de objeto da cultura escolar, produzido fora da escola, mas destinado ao uso em sala de aula, caracterizando-se como um dos elementos do contrato didático” (SCHMIDT, 2006, 711).

No caso de São Paulo, como veremos mais adiante, o material didático pode ser entendido como uma extensão do documento curricular e, assim sendo, parte de um projeto de educação que carrega as mesmas ânsias do texto curricular.

1.3 QUE ESCOLA SÃO PAULO FEZ? A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA CENP: DEBATES E CONFLITOS.

As questões curriculares no estado de São Paulo, principalmente da disciplina de História, enfrentaram, durante algum tempo, um grande debate em relação a sua elaboração e efetivação. Com o fim do período de ditadura militar no Brasil, a disciplina de História, juntamente com a de Geografia, retorna aos currículos nacionais de forma autônoma em substituição a Estudos Social. Com isso abre-se espaço para a necessária reestruturação curricular em todo o país sobre responsabilidade dos Estados da Federação para criarem suas próprias propostas.

Em 1983 Franco Montoro assume o governo estadual em São Paulo e estabelece mudanças significativas na educação, estabelecendo o retorno das disciplinas de História e Geografia desde a 5ª série do Primeiro Grau, nomenclatura á época para o Ensino Fundamental. (CIAMPI; CABRINI, 2005, 04)

A abertura política e as primeiras eleições para o cargo de governador do Estado mudaram estruturalmente a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Desde o período de ditadura a Secretaria de Educação contava com um órgão responsável pela elaboração dos currículos e de normas

técnicas para a educação paulista, a CENP, Coordenadoria de Estudos de Normas Técnicas. Coube a CENP a responsabilidade de elaboração do novo currículo para os então primeiro e segundo graus⁸ do estado de São Paulo.

As mudanças estruturais dizem respeito, principalmente, no entendimento de que a educação seria então peça fundamental do processo de redemocratização nacional e, portanto, era extremamente necessário que as decisões curriculares tomadas pela Secretaria da Educação através da CENP fossem satisfatoriamente democráticas. Caberia também à escola representar essa democratização. De acordo com Mello:

Esta democratização, que alguns grupos entendiam como a garantia do acesso e permanência na escola das crianças oriundas das camadas populares da população, pressupunha a remoção dos obstáculos ao sucesso escolar que pudessem estar implicados com os conteúdos escolares, com os métodos de ensino e, com o processo de avaliação da aprendizagem. Desenvolveu-se, então, desde meados da década de oitenta, um amplo programa de reorientação curricular para todas as disciplinas do chamado núcleo comum do currículo escolar. (MELLO, 2011, 03).

Até este momento, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) utilizava como documento curricular um guia conhecido pelo apelido de “verdão”, dado a cor da capa do documento e também por ser relacionar ao verde à cor do exército, por se tratar de um documento produzido durante a Ditadura. Romper com o antigo currículo significava romper com o caráter militarista e abrir a escola à democratização que vinha sendo experimentada nos diversos setores políticos e sociais no Brasil. (MARTINS, 1998, 01-02)

O documento para a disciplina de História possui grandes particularidades. Este foi apresentado em forma de documento final, mas não definitivo, em 1992, porém, das primeiras discussões até a entrega desse material às escolas e professores da rede estadual, muito enfrentamento e debates se seguiram tanto dentro da CENP quanto na escola e na mídia. De acordo com Ricci.

Especificamente na área de História, desde o início de 1985, através de convênio entre a CENP e a USP, professores do

⁸ Manterá aqui a nomenclatura utilizada à época 1º Grau para o que hoje se conhece por anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 2º Grau para o hoje chamado Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Departamento de História ministraram cursos ao longo do ano e em períodos de recessos escolares, sendo que nos meses de agosto, setembro e novembro desse ano houve três encontros com um representante de cada Delegacia de Ensino (DE). Esses encontros tiveram como objetivo discutir as diversas linhas historiográficas, realizar críticas ao guia curricular existente e, a partir daí, lançar as bases de uma nova proposta.

Em maio de 1986, cada Delegacia de Ensino foi convidada a enviar um grupo de no mínimo 05 e no máximo 20 professores para discutir um texto preliminar, que mais tarde serviria de base para a 1ª versão da Proposta Curricular de História. (RICCI, 1998,02)

Primeiramente cabe ressaltar o funcionamento da Coordenadoria. A CENP, segundo Maria do Carmo Martins (1998, 02) era um órgão ligado diretamente à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, criada em 1976, após uma reformulação da Secretaria de Estado da Educação. Contava com um coordenador, cargo comissionado e escolhido pelo próprio Secretário da Educação, ainda:

Na sua estrutura interna, além do gabinete do coordenador, há as Divisões (Currículos, Supervisão) e os Serviços (Orientação Educacional, Recursos Didáticos, por exemplo). Os trabalhos em cada Divisão ou Serviço são garantidos por equipes [...]As Equipes Técnicas são formadas por professores da rede pública estadual de ensino que se afastam temporariamente das suas funções docentes nas escolas. Elas estão organizadas por componentes curriculares (matemática, ciências etc) ou por projetos (habilitação específica do magistério). (MARTINS, 1998, 03).

Ainda segundo a autora, os currículos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências foram elaborados e apresentados de forma definitiva entre os anos de 1986 a 1989, porém, os de História tiveram entraves, como a mobilização da mídia que causou grandes debates, que impossibilitou sua elaboração e entrega no mesmo período que a demais disciplinas.

O processo de redemocratização refletido na educação levaram a compreensão e anseio pela criação de um documento que não fosse autoritário e tivesse maior participação em sua estruturação. Assim, procurou-se elaborá-lo de forma conjunta entre equipe técnica da CENP, universidades paulistas

(UNESP, UNICAMP e USP), e professores da rede estadual selecionados nas DEs, Delegacias de Ensino do estado⁹.

Mas quais foram esses empecilhos e de onde partiram? Grande parte dos problemas foi acarretada pela própria CENP, sendo o cargo de coordenador comissionado e escolhido pelo Secretário de Educação e este escolhido pelo governador em exercício, a mudança do último acarretava a mudança dos dois primeiros, além disso, a equipe técnica que contava com professores da rede estadual e professores universitários também poderiam ser alterados a qualquer momento sem nenhum tipo de aviso prévio, o que levava a interrupções no processo de construção do currículo. Além disso, ainda de acordo com Maria do Carmo Martins (1998, 05), a mudança de coordenador se apresentava, muitas vezes, com uma mudança de ideias e de prioridades.

Porém, isso não foi o mais traumático dos acontecimentos. Três diferentes documentos foram criados para a disciplina de História entre 1986 e 1988 pela equipe da CENP em conjunto com os professores da rede estadual. Depois disso, mais duas versões foram apresentadas uma em 1991, e a última em 1992. De acordo com Martins:

As versões iniciais (1986/1988) foram feitas partindo de princípios expressos num documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular, produzido pela CENP, no qual as assessoras Barreto e Arelaro deixavam claro que as propostas visavam adequar os conteúdos escolares ao aluno que freqüentava a escola pública naquele momento. O aluno pobre, de um país que passava por transformações sócio-políticas e econômicas rápidas. (MARTINS, 1998,05)

Importante salientar que o próprio perfil escolar mudou bastante durante o período que compreendeu a ditadura militar, principalmente devido ao público que a escola passara a receber. O acesso à escola pelos diferentes grupos sociais cresceu significativamente nesse momento devido às políticas públicas voltadas para a educação. De acordo com Bittencourt (1998, 13), esse crescimento não só acarretou em mudanças quantitativas, mas também qualitativas.

⁹ Hoje o termo Delegacia de Ensino foi substituído por Diretora de Ensino tal como o cargo de chefe dessa entidade de Delegado de Ensino para Dirigente de Ensino, aqui mantemos a primeira nomenclatura por ser a utilizada à época em que nos referimos

Concomitantemente, os professores lutavam por melhores condições de trabalho e salário, defasados durante o mesmo momento (BITTENCOURT, 1998, 13). Uma longa greve dos professores do estado também fez com que a produção do documento fosse interrompida.

Ricci (1998, 02), afirma que a possibilidade de participação dos professores da rede estadual na elaboração da proposta foi primeiramente recebida com certa cautela e receio, uma vez que propostas anteriores foram criadas e impostas de cima para baixo, ou seja, criada pela Secretaria de Educação e fixada aos professores.

As propostas apresentavam ainda uma mudança, recebida pelos professores em alguns momentos como radicais. A fala de um dos professores da Primeira Delegacia de Ensino da Capital apresentada nos relatórios ilustra muito bem essa preocupação: "Há vinte anos que aprendi trabalhar de determinada maneira, como posso mudar? (...) Em primeiro tem que mudar a minha cabeça para eu mudar a maneira de trabalhar." (RICCI, 1998, 02).

Já a mídia atacou fortemente o conteúdo do documento. Em sua composição, o currículo propunha que se trabalhasse a História nas escolas através de eixos temáticos, sendo que o eixo "trabalho" era o principal deles. Além disso, por contar com alguns autores Marxistas, e propor apresentar a História a partir do Materialismo Histórico e Dialético de Marx, o currículo foi acusado de ser fortemente de esquerda, influenciador, politizado e tendencioso sendo vinculado, muitas vezes, ao Partido dos Trabalhadores. (MARTINS, 1998, 06)

Claudia Sapag Ricci (1998, 01-13), que analisou os relatórios elaborados pelos professores das Delegacias de Ensino da época, afirma que durante o período de elaboração das duas primeiras versões os jornais *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Jornal da Tarde* publicaram cerca de cinquenta artigos, entre julho e outubro de 1987, atacando a nova proposta, muitos deles publicados antes mesmo da realização da reunião junto aos professores para a discussão da versão preliminar. O jornal *O Estado de São Paulo*, por exemplo, publicou um artigo em 25 de julho de 1987, dois dias antes do início das reuniões, com o título "Proposta politiza currículo escolar" e meses antes havia publicado – "Ainda a Marxização do ensino". (RICCI, 1999, 05).

A opinião pública e até mesmo os professores pré julgaram a proposta antes mesmo de ter pleno conhecimento sobre ela. Nos relatórios analisados pela autora é possível perceber que a opinião da mídia foi facilmente recebida e aceita pelo professorado que repetiam em suas falas, muitas vezes, exatamente o que fora publicado na grande mídia.

Esses embates levaram ao engavetamento da proposta até o ano de 1991, quando:

[...]uma nova versão feita pelos professores universitários Ernesta Zamboni (UNICAMP), Kátia Abud e Luís Koshiha (UNESP) e Maria Helena Capelato (USP) – profundamente diferente da proposta anterior - foi lançada pela CENP. Discutida por alguns professores convocados novamente pelas DEs, esta foi reelaborada ao final daquele ano, por duas das autoras (Zamboni e Abud) resultando na versão definitiva. (MARTINS, 1998, 06)

Embora a autora garanta que a versão de 1992 seja uma versão definitiva, Paulo Eduardo Dias de Mello ao transcorrer especificamente sobre o currículo do 2º Grau afirma que a versão desse documento curricular não alcançou uma versão final. A última versão contou com bem menos participação de professores o que Martins aponta como uma cisão com a ideia democrática de elaboração pensada desde o início, o que o levou a ser conhecido como o “Currículo da CENP”.

Em sua introdução o documento apresenta o processo de criação do mesmo, desde as primeiras discussões em 1985 até as reuniões entre os professores das universidades do Estado de São Paulo para a criação do último documento. Apresenta ainda as justificativas pelo qual se decidiu mudar de um guia didático linear e factual para um currículo preocupado com o aprender História, principalmente a partir de eixos temáticos. Ainda no primeiro momento apresenta os eixos divididos por séries a serem estudados: (SÃO PAULO, 1992, 12)

A opção feita por essa proposta foi a de trabalhar com os seguintes eixos temáticos:

A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA – Ciclo básico.

A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO – Terceira e Quarta Séries.

O CONSTRUIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO – Quinta e Sexta Série.

O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO
– Sétima e Oitava Séries.

Uma simples lida no documento a fim de conhecer sua estrutura leva a perceber a qualidade do mesmo. Cada eixo temático é explicado detalhadamente, apresentando os conteúdos e objetivos de cada um. A proposta não abandona, obviamente, o estudo de grandes e importantes períodos históricos como a Revolução Francesa, a Antiguidade Clássica, A chegada dos portugueses, as Grandes Guerras Mundiais, ou seja, propôs uma nova forma de se ensinar História e não outra História. Há ainda diversas sugestões de atividades com a proposição de uso diferentes fontes históricas como: imagens, textos, jornais, revistas e entrevistas, por exemplo.

Foram muitos os motivos que fizeram com que esse currículo fosse até hoje entendido como um documento impar para a história do ensino de História, acredita-se que, principalmente pela participação dos professores em seu processo inicial de elaboração, e pelas polêmicas que o cercam ele deva ser percebido como tal.

Esse currículo vigorou no estado de São Paulo até a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, em 1997 e foi substituído pelo documento elaborado pelo programa São Paulo Faz Escola, que apresentaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2: “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”. QUE ESCOLA É ESSA?

O Currículo do Estado de São Paulo foi proposto e posto em vigor através da Resolução SE 76/2008 de 07 de novembro de 2008, com o intuito de unificar todas as escolas paulistas sob um mesmo documento regulador. Coube a Coordenadoria de Gestão e Educação Básica, através do programa “São Paulo Faz Escola”, a elaboração do texto curricular assim como os documentos didáticos Cadernos do Professor, Caderno do Aluno e Caderno do Gestor que completam as ações da reforma proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

No site do programa¹⁰ há uma linha do tempo das etapas de proposição e implantação do projeto curricular do Estado de São Paulo, desde a elaboração da Proposta Curricular em 2007 até a atualização do material didático em 2011 com vídeos que explicam cada fase do processo. A partir desse material que nos desdobraremos para buscar apresentar como se configura o “São Paulo Faz Escola”.

No entanto, podemos dizer que o processo de criação do programa aqui exposto, faz parte de um longo processo de projeto de escola e educação criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) ainda na década de 1990, com a gestão do então governador Mário Covas.

Sob o governo de Mário Covas (PSDB), houve uma reestruturação do sistema educacional paulista¹¹ através do decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995, dividindo os alunos por faixa etária e período de escolarização. Dessa forma alguns prédios foram destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto outros passaram a receber apenas os anos finais e Ensino Médio. Posteriormente os primeiros passaram a pertencer às

¹⁰ É possível acessar o site do programa São Paulo Faz Escola pelo endereço eletrônico : <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009> Acesso em 26 de novembro de 2015

¹¹ No ano de 2015 houve uma iniciativa semelhante por parte do governo de Geraldo Alckmin (PSDB) buscando a “reorganização” dos prédios escolares paulistas, no entanto, houve mobilização popular a partir da ação de alunos secundaristas contra o projeto, como ocupação de escolas e protestos que acabaram causando a saída do secretário da educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, e a suspensão do projeto.

redes municipais de ensino. No entanto, algumas escolas estaduais ainda atendem a essa modalidade de ensino.

Com a reorganização as escolas que recebessem as modalidades de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contariam com laboratórios e salas ambientes por disciplinas, experiência que não teve grande êxito, em alguns casos por falta de espaço físico já que as escolas não receberam melhorias para tanto, e foi logo abandonada voltando à divisão comum das salas de aula.

Vale lembrar que no mesmo período Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, era Presidente da República, o que mostra um afinamento entre os governos federal e estadual e nas políticas públicas, em especial para a educação, com forte teor neoliberal, dessa forma o projeto iniciado por Mário Covas possuía esse preceito, buscando a racionalização dos investimentos e gastos públicos com educação. De acordo com Caçõ e Mendonça (2011, 222) a reestruturação resultou:

Em fechamento de salas de aula e escolas, na intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª do ensino fundamental, na demissão de professores, significando um forte golpe na rede pública de ensino. Complementado a lógica da nova política, SEE-SP criou, ainda, um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Rendimento Escolar (SARESP) – Resolução SE n.27/96 – visando à articulação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (Saeb), com o regime de progressão continuada no ensino fundamental (deliberação CEE-SP n. 08/97).

Para as autoras, mesmo com a resistência por parte dos professores e profissionais da educação, o projeto foi posto em prática, causando o sucateamento do sistema educacional paulista mais evidenciado pela novidade da progressão continuada que, na prática, significaria aprovação em massa dos alunos buscando melhorias, não tão reais, dos índices negativos trazidos pela reprovação.

No entanto, muitos estudiosos afirmam que a aprovação não significava aprendizagem, isso também ficou evidente principalmente nos baixos índices alcançados pelos alunos tanto na avaliação externa estadual quanto no Exame Nacional do Ensino Médio.

Os índices do Saesp mostravam que quem mais excluía era a política educacional paulista, que priorizava a racionalidade de gestão, sacrificando as já precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo assustadoramente o processo de ensino e aprendizagem (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, 223)

De certa forma, aquilo que seria um balizador para mostrar o bom desempenho do ensino no Estado de São Paulo, passou a ser a vitrine do baixo rendimento ocasionado pelas ações tomadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Pelo lado do trabalhador em educação, as mudanças levaram ao desgaste dos profissionais, o aumento da carga horária de trabalho e arrochos salariais. O projeto neoliberal do governo estadual instituiu então a bonificação por rendimentos que se baseava na assiduidade e frequências, que, segundo Cação e Mendonça

evidentemente tal política descartava negociação salarial com sindicatos, bem como esvaziava a potencialidade de mobilizações intensas, como a greve, já que a única possibilidade de reajuste salarial pela SEE-SP era o bônus, que exigia assiduidade. (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, 223)

Em 2007, iniciou-se no estado de São Paulo, sob a gestão do então governador José Serra (PSDB), a implantação de um novo projeto curricular a partir da divulgação das 10 metas do plano de educação paulista. A articulação para a elaboração de uma nova proposta curricular se justificou pelos baixos índices de desempenho alcançados pelos alunos da rede estadual em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), portanto, a criação de uma base estadual comum foi concebida como uma possibilidade de melhoria da educação.

As metas anunciadas deveriam ser alcançadas até o ano de 2010, a saber, as metas, de acordo com MOTTA (2014, 20), eram:

1ª Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2ª Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3ª Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4ª Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5ª Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6ª Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de

Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7ª Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8ª Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9ª Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e 10ª Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas

Para Cação e Mendonça (2011, 224-225), as dez metas passam por uma continuidade das políticas públicas de educação do Estado de São Paulo dos governos anteriores. Com isso, mantém-se, por exemplo, a progressão continuada com as metas 1, 2, 3 e 4 que previa a diminuição das repetências dos alunos tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino Médio garantindo o direito a recuperação para os alunos na series finais de cada ciclo de ensino.

O bônus por rendimento, pago anualmente aos professores, coordenadores, gestores e funcionários da rede estadual de ensino se vincula a efetivação da meta 5, que previa melhoras nos índices de aproveitamento em avaliações externas como o SAEB, ENEM¹² e o Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São, sendo que o resultado da última interfere diretamente nos pagamentos das bonificações.

Por sua vez, as metas 7 e 9 mostram uma preocupação econômica com a desvinculação por parte do governo estadual com a alimentação escolar e os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a responsabilidade desses para os municípios, embora algumas escolas dos anos iniciais ainda estão sob a tutela do estado.

Essas metas destacadas mostram uma preocupação “de cunho neoliberal, emanadas de governos que se regem pelos princípios do Banco

6 “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações “ (BRASIL, 2015)

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. (BRASIL, 2015)

Mundial e de outros organismos internacionais, pautadas, portanto, nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital” (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, 230) muito presente no governo paulista que se alinhavam as políticas federais dos anos 1990 e que se estendem até os dias atuais no Estado de São Paulo.

De acordo com a autora, as metas acima foram complementadas pela publicação das “10 ações para uma escola melhor” e cinco medidas para que as ações fossem implantadas. (MOTTA, 2014, 20). Dentre essas medidas destaca-se a elaboração de um currículo único para a rede estadual de São Paulo tal como a criação de formas de avaliar a proposta e o trabalho docente.

De acordo com PAES; RAMOS, 2014, 56:

Após esse período inicial de elaboração, em novembro de 2007, o programa começou a ser apresentado aos dirigentes de ensino, diretores, vice-diretores, coordenadores e professores coordenadores por meio de diversas videoconferências, encontros e palestras mediadas pela coordenadora geral da proposta, Maria Inês Fini, preparando as escolas para sua implantação. Segundo a SEE-SP (SÃO PAULO, 2007c), esses agentes escolares foram esclarecidos quanto às expectativas da proposta e preparados para sua implantação já no início de 2008. Objetivando, portanto, que as escolas estivessem preparadas para receber o programa, no início de 2008 as escolas da grande São Paulo receberam *orientações* sobre as ações previstas pela SEE-SP para o decorrer do ano.

Teoricamente, assim como para a composição do currículo da década de 1980 e 1990, essa implantação e elaboração teria plena participação do professorado paulista que deveriam, entre outras coisas, contribuir com a construção do documento a partir de relatos de situações de sucessos pedagógicos desenvolvidos no âmbito escolar. Para isso, os professores deveriam enviar os seus relatos através de um site que fora criado com o mesmo nome do novo projeto educacional estadual, no mesmo ano da criação da proposta.

“São Paulo Faz Escola”, muito mais que um simples título, carrega a vontade de retomar a posição de destaque da grande rede de ensino paulista em relação ao resto do país, retomar o “bandeirantismo” como sugere CIAMPI et. al. (2009, 366). Para a autora essa perda de posição de destaque da educação de São Paulo pode ser percebida nos resultados obtidos pelas

escolas nas avaliações citadas anteriormente, e no SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo, nos anos que antecederam a implantação do novo projeto.

Embora afirme na apresentação do documento curricular que o desenvolvimento do mesmo foi realizado contando com a ampla participação dos professores da rede estadual, CIAMPI (2009, 362), CAÇÃO; MENDONÇA (2011, 233) e PAES; RAMOS (2014, 56) apontam que tal participação foi na verdade quase nula, muito diferente da participação efetiva das primeiras versões da proposta curricular da CENP.

De acordo com PAES; RAMOS (2014), com a resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007 foi criada o cargo de professor-coordenador, que serviria como uma ponte entre a Secretaria de Educação, Diretoria Regional de Ensino e a escola.

Esse profissional foi colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova proposta curricular nas escolas, na medida em que a SEE-SP o apresentou como seu “representante” dentro das escolas. A SEE-SP acreditava que o professor-coordenador, mediante o “diálogo vivo e inflamado” sobre o que estava “sendo proposto”, incentivaria todos os agentes escolares a incorporarem a proposta em suas práticas (SÃO PAULO, 2008c, p. 7-8). Não por acaso, a primeira ação pública do professor-coordenador foi a organização de atividades com os professores das escolas para a discussão da nova proposta curricular, de acordo com a resolução SE 87, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007f). (PAES; RAMOS, 2014, 57)

No ano de 2008, o projeto foi efetivado nas escolas em forma de proposta. Nos primeiros quarenta e dois dias letivos desse ano foram aplicados o projeto com o intuito de recuperar e fazer uma reposição das estruturas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas pela coordenadoria como de vital importância para a implementação do currículo. Dessa forma foi enviado às escolas um instrumento didático intitulado Jornal do Aluno e Revista do Professor devido ao tipo de confecção e dimensões do material.

Após esse período houve uma avaliação da proposta por parte da Secretaria onde novamente os professores deveriam enviar suas opiniões, dessa vez a respeito do material disponibilizado. Com isso a SEE-SP

considerou positiva tanto a efetivação da proposta na escola como sua aceitação.

No entanto, de acordo com Cação: “as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações.” (CAÇÃO apud PAES; RAMOS 2014, 56.).

Independente de haver ou não a participação dos professores, ou de suas opiniões terem sido levadas em conta, o Programa efetivou em 2008 a confecção e distribuição do material didático em uso hoje nas escolas paulistas, agora sob o nome de Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor, que, como afirma CATANZARO (2012, 21) e também no nosso entendimento, tais cadernos se tornaram efetivamente o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Outro fator que merece destaque no desenvolvimento dessa proposta é o seu atrelamento ao SARESP. De acordo com o documento final, hoje Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias: História, a função primeira deste é unificar as escolas da rede estadual sob um mesmo currículo e preparar os alunos da rede às avaliações externas (SÃO PAULO, 2010, 03).

Estes documentos, que dão origem aos Cadernos do Professor do Aluno e do Gestor, são referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)

Como apresenta o trecho acima, além do novo currículo, foram criados os Cadernos do Aluno, Cadernos do Professor derivados da proposta inicial intitulada “Jornal do Aluno” e “Revista do professor” e ainda os Cadernos do Gestor que foram distribuídos a todas as escolas no ano de 2009, data essa que marca a efetivação do documento como currículo oficial para o estado de São Paulo.

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. (SÃO PAULO, 2010, 08)

O intuito da criação desse material didático era o de unificar todas as escolas paulistas no tocante aos conteúdos a serem trabalhados em todas as disciplinas escolares, assim, as escolas trabalhariam em uníssono em todo território paulista facilitando o trânsito de alunos de uma escola para a outra em possíveis casos de transferência a fim de: *“cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”*. (SÃO PAULO, 2010, 07)

De acordo com LOPES et, al. 2009:

Muitas críticas foram dirigidas ao material didático desde sua criação (...) A mais recente diz respeito aos erros conceituais graves que estão presentes nos cadernos dirigidos aos professores e alunos, o que tem acarretado na emissão de erratas e no recolhimento de exemplares junto às escolas. Mais polêmica pode ser a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a ferir a autonomia do professor, assim como da comunidade que congrega diversidades e multiculturalismos, tornando-se a-histórica e descontextualizada.

Uma grande polêmica que permeou a introdução do currículo nas escolas paulista diz respeito exatamente à autonomia do professor. De acordo com o documento preliminar apresentado em 2008, esse currículo não seria imposto de forma obrigatória, dando autonomia às escolas e professores a adoção ou não do mesmo. No entanto, não foi isso que foi observado no documento finalizado em 2008 e posto em 2009, quando ele passou a legalmente vigorar. O documento fala o seguinte sobre o tema nos trechos apresentados a seguir: (SÃO PAULO apud PAES; RAMOS; 2014, 62)

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.

E continua:

esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites. (SÃO PAULO apud PAES; RAMOS; 2014, 62)

Autonomia, tutelada. Parece ser essa perspectiva da SEE-SP contido no documento. Hoje é possível perceber que a adoção dos Cadernos do Aluno e do Professor nas escolas paulistas foi mais fortemente acatada que o próprio currículo em si seja para o planejamento e preparação das aulas ou na prática cotidiana da sala de aula.

O Currículo do Estado de São Paulo está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e foi elaborado seguindo as mesmas orientações. Dessa forma, por exemplo, as disciplinas foram agrupadas por áreas do conhecimento. História, Geografia, Sociologia e Filosofia compõe o Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

É possível afirmar que, em relação ao PCN, o currículo de História em vigor hoje é muito mais simples e objetivo. Primeiramente ele é aberto com uma carta do Secretário da Educação em exercício no ano de 2009, Paulo Renato Souza, aos professores, seguido de uma carta da coordenadora do Programa a Professora Doutora Maria Inês Fini, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Após o sumário e apresentação do currículo é exposta qual a concepção do ensino para a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, seguido do Currículo de História.

O documento conta com seis volumes. Dois deles, Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais são destinados aos ainda poucos e remanescentes colégios de anos iniciais do Ensino Fundamental sob a tutela do Estado. Os demais volumes são: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias que compreende as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Suas Tecnologias que engloba Filosofia, Geografia, História e Sociologia; Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias destinado a

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna: Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física; Matemática e Suas Tecnologias.

O documento impresso é composto de um livro em material brochura (imagem 1) que, em sua primeira parte, mostra uma apresentação geral. Em todos os volumes o teor da apresentação é o mesmo.

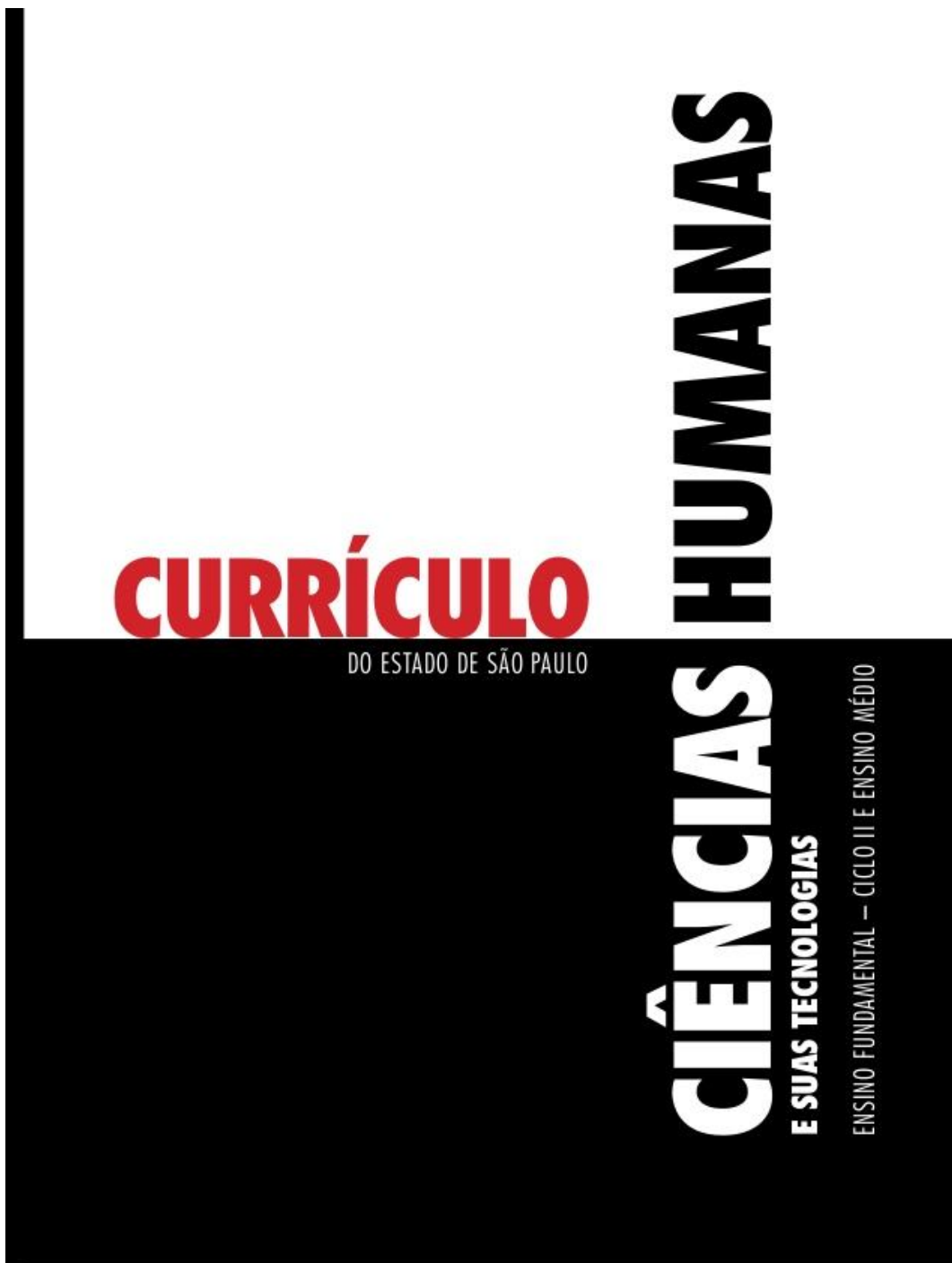


Figura 1: Capa do Currículo do Estado de São Paulo e Suas Tecnologias

Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo		
Título Principal	Subtítulo	Subtítulo
Uma educação à altura dos desafios contemporâneos		
Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Uma escola que também aprende • O currículo como espaço de cultura • As competências como referência, • Prioridade para a competência da leitura e da escrita • Articulação das competências para aprender, Articulação com o mundo do trabalho. 	
		Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes
		A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo
		As relações entre educação e tecnologia
		A prioridade para o contexto do trabalho
		O contexto do trabalho no Ensino Médio

Tabela 1: Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012)

Posteriormente, cada documento exhibe uma concepção de ensino na área de conhecimento a que se faz referência e, finalmente o currículo de cada disciplina de acordo com a organização apresentada acima.

Na apresentação do currículo específico de cada área há um breve histórico da disciplina a qual faz referência no Brasil. Os conteúdos estão dispostos, basicamente, da seguinte forma:

Currículo de História	
Título	Subtítulo
O ensino de História: breve histórico	
Fundamentos para o ensino de História	
História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; • Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; • Sobre os subsídios para implantação do Currículo proposto; • Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades
Referências bibliográficas	
Quadro de conteúdos e habilidades de História	

Tabela 2: Currículo de História (SÃO PAULO, 2012)

O último tópico que traz um quadro dos conteúdos e habilidades a serem trabalhados é o momento em que o documento mostra exatamente quais temas devem ser cogitados em cada bimestre em todas as séries/anos, além de trazer quais habilidades se espera que o aluno desenvolva no fim de cada tema.

Embora a primeira parte de cada um dos volumes seja o mesmo, utilizamos para a apresentação desse elemento o Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias onde está inserida a disciplina de História.

Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros, como Política, Antropologia e Economia – que têm por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses

diversos saberes. Nesse sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2010, 25)

O currículo do Estado de São Paulo é um documento que se propõe a se basear no desenvolvimento das competências e habilidades do aluno. De acordo com documento a opção de utilizar tal teoria no currículo se justifica por ter:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tomem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2010, 12)

Ao trabalhar com as competências, é possível afirmar que o objetivo do documento é movido, como o próprio alega, do ensinar para o aprender. Essa concepção não é nova no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais,¹³ todos na década de 1990, já apontavam para uma composição curricular nesse caminho. Num momento em que se discute uma Base Curricular Nacional para todo o Brasil¹⁴, é importante rediscutir tais teorias as quais, possivelmente, poderão ser privilegiadas.

O documento, de certa forma, antecede essa discussão que hoje está sendo feita em âmbito nacional ao afirmar que:

Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos

¹³ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.

¹⁴ Em 2015, aconteceram as discussões sobre o Plano Nacional de Educação, um dos desdobramentos de tais debates foi a criação de um currículo comum nacional para todos os Estados brasileiros. Chamado de BNCC a Base Nacional Comum Curricular está em fase de construção, porém, já tem criado diversas polêmicas inclusive na disciplina de História.

PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria. (SÃO PAULO, 2010, 14)

Portanto, o que aqui se apresenta está alinhado a um projeto nacional ao ser um desdobramento de documentos que, teoricamente, deveriam ser a base para a construção de outros documentos. Uma das grandes críticas que se faz é que ao homogeneizar as propostas curriculares se descarta regionalismos e características próprias de cada lugar.

Uma importante constatação do Currículo do Estado de São Paulo é a proeminência na competência leitora e escritora em todas as disciplinas como fica afirmado no documento:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, 2010, 15)

A opção por mais destaque a essa competência tem diferentes preocupações, porém algumas são importantes de serem destacados. Primeiramente é interessante analisar que a ênfase em promover leitores e escritores vai além da experiência paulista, faz parte de projetos já anteriores do governo federal e, sendo o currículo um desdobramento do PCNs, essa opção não parece estranha. Segundo, as avaliações nacionais externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e principalmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma vez que as avaliações possuem matrizes de referências pautadas na leitura e escrita, como afirma o Currículo:

Este Currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998). Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever. Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. (...)

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas (...) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (...) Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (...) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2010, 19)

Por último, o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), avaliação externa estadual, privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, portanto, a escolha feita vai ao encontro com as Matrizes de Referência da avaliação.

O que chama a atenção tanto na elaboração quanto na imposição do no Currículo do Estado de São Paulo é a aparente passividade com que ele foi recebido, principalmente na área de História, muito diferente de todo o processo de criação da década de 1980 e início de 1990.

Analisando os momentos de criação dos dois documentos aqui expostos é possível perceber quais eram os interesses políticos e sociais em cada época e ainda o ideal de sociedade pretendido pelo governo paulista e o papel da escola nessa formação expresso em seu currículo.

De um lado temos uma elaboração demorada e polêmica que teve forte repercussão negativa na mídia, sendo atacado em muitos momentos e enfrentando a não aceitação por parte dos professores de sua estrutura, muitas vezes, influenciado pela opinião pública.

O Brasil saía de uma ditadura de duas décadas e o anseio por uma reforma política e de redemocratização tão presente na sociedade estava representado também na criação do currículo coordenado pela CENP entre 1985 e 1991. Embora sua elaboração final tenha tido pouca participação dos docentes paulistas, houve principalmente nas duas primeiras versões, um desejo democrático contando com a consulta, sugestões e críticas advindas dos professores, os maiores interessados no produto final.

Por outro temos o currículo em vigor hoje no Estado que teve uma participação ínfima do professorado e um acatamento sem maiores frustrações

à Secretaria de Educação, porém, não menos criticado até hoje pela categoria. Talvez, temendo os embaraços e percalços da década de 1980, a Secretaria tenha adotado uma medida mais cautelosa e tutelada para a imposição do documento.

Vale lembrar que o governo estadual de São Paulo tem um claro projeto neoliberal que fora posto em prática no país em várias esferas, inclusive na educação, pelo governo Fernando Henrique Cardoso desde 1995. Tal projeto prevê a centralização dos projetos de decisão, e descentralização da execução. Ou seja, no caso da educação o governo decide metas e medidas a serem alcançadas e cumpridas enquanto cabe a escola sua execução num processo descentralizador. (PAES, RAMOS, 2014, 60)

Sob essa lógica, ao que tudo indica, no estado de São Paulo, a política curricular implantada pelo programa São Paulo faz Escola, já nos anos 2000, pretendeu tornar esse modelo de descentralização mais funcional, segundo a lógica da SEE-SP, em termos dos resultados esperados para a qualidade de ensino – qualidade produtivista, cabe-nos lembrar.

Há ainda de se ressaltar que com a criação do projeto “São Paulo Faz Escola” várias outras medidas que acabam por diminuir a responsabilidade direta do estado na educação pública foi sentida, seja na contratação de professores em caráter temporário sem vínculo direto com o estado, por exemplo. As contratações desses professores, chamados de Professores de Categoria “O”, passaram a ser realizada através de exames de classificação para a atribuição de aulas do ano seguinte.

Além disso, outra avaliação passou a ser condição para evolução na carreira do magistério dos professores paulistas, a “prova do mérito”, que só poderia ser feita por professores estáveis e concursados que estivessem há mais de três anos na mesma Unidade Escolar, e possuísem assiduidade, ambas as avaliações são baseadas nos conteúdos dos Cadernos didáticos.

Em 2010, professores, diretores e supervisores assumiram novos cargos a partir de concurso público realizado pela SEE-SP, uma novidade apontada por CATANZARO (2012, 25), foi a realização de curso de formação aos ingressantes em modalidade à distância através do programa “ Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo”, com duração de quatro meses.

Cria-se também a “Rede do saber”, programa de formação contínua aos professores *“por meio de videoconferências disponíveis no site da SEE-SP ou em cursos presenciais de carga horária de 40 horas, oferecidos pela SEE-SP. Os cursos presenciais aumentam a pontuação de carreira do professor.”* (CATANZARO, 2012, 25).

Em 2011 foi criado um novo programa dentro do “São Paulo Faz Escola”, o: “Educação, compromisso de São Paulo”:

O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.

O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores.

O programa está estruturado em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão. (SEE-SP, 2015)

A saber, os “cinco pilares” são: Valorização do Capital Humano; Gestão Pedagógica; Educação Integral; Gestão Organizacional e Financeira; Mobilização da Sociedade.

Não é nosso objetivo nesse momento discutir esse desdobramento do “São Paulo Faz Escola”, no entanto podemos afirmar que os pilares são complexos e merecem melhor discussão.

A rede de ensino do Estado de São Paulo é complexa, tentar entender como o atual currículo afeta diretamente nos conteúdos selecionados pelos professores e assim, naquilo que é ensinado nas escolas paulistas hoje em dia, não é uma tarefa fácil. Possivelmente, ouvir os professores a respeito do uso dos materiais didáticos oferecidos pela SEE-SP e da apropriação por parte deles do Currículo, pode ser uma chave para entender melhor suas particularidades.

No entanto, é necessário entendermos como o Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São Paulo (Saresp), influencia e tutela o uso do material didático intitulado Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

2.1 SARESP: O QUE É E PARA QUEM SERVE?

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Artigo 2º - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo abrangerá todas as escolas da rede estadual e as redes municipal e particular que aderirem à proposta, contemplando, de forma gradativa e contínua:

I – todas as séries do ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia;

II – todas as séries do ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Desde 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimentos da Educação do Estado de São Paulo (SARESP), mede o desenvolvimento da educação paulista a fim de criar métodos e ações para a melhoria do ensino, em substituição ao Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual de 1992. Dessa forma, a avaliação externa serviria sempre como um termômetro do que vinha sendo desenvolvido nas escolas e, a partir dele, promover mudanças.

Vale ressaltar que a avaliação paulista se baseia apenas no aluno, ao avaliar seu aprendizado através da prova, não avaliando, por exemplo, o professor, a equipe pedagógica e gestora das escolas, no entanto, os resultados obtidos pelos alunos balizam como está sendo o ensino nas escolas

e está diretamente ligado ao recebimento ou não do bônus anual por rendimento.¹⁵

Com o projeto “São Paulo Faz Escola”, o SARESP passa a ocupar um local de destaque dentro das ações promovidas pela Secretaria de Educação ao atrelar a proposta curricular diretamente à avaliação.

De acordo com o já mencionado, o programa de educação do governo estadual é criado em 2007 a partir dos resultados das avaliações externas estaduais e federais para o Ensino Fundamental e Médio atrelado ao baixo resultado alcançado pelas escolas nesse período.

Como parte do SPFE, são elaborados e distribuídos às escolas entre 2008 e 2009 os materiais didáticos para professores, alunos e gestores intitulados Cadernos do Professor, Caderno do Aluno e Caderno do Gestor, que serão mais bem explanados em capítulo posterior.

De acordo com Catanzaro:

Todo o material foi elaborado em função das avaliações externas: “O Saresp de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação”. No ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp e, mais tarde, o Saresp tendo sua elaboração com base nos cadernos do currículo nos revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do São Paulo faz Escola. (CATANZARO, 2012, 21)

Isso mostra o quão importante é a ligação entre o Sistema de Avaliação e o projeto curricular do Estado de São Paulo. Ao elaborar o Saresp a partir Cadernos didáticos a Secretaria de Educação tutela de forma efetiva o uso do documento nas escolas, uma vez que a bonificação por rendimento está atrelada ao desempenho dos alunos nesta avaliação, assim, o Saresp do ano de 2007 estabeleceu as metas a serem alcançadas pelas escolas para o benefício do bônus:

¹⁵ O bônus por rendimento é uma gratificação paga aos professores e funcionários da rede estadual de educação anualmente. O recebimento do bônus está vinculado a uma meta pré-estabelecida à escola pela SEE-SP de acordo com o aproveitamento do Saresp do ano anterior, além disso, assiduidade, níveis de retenção e evasão de alunos contam para a avaliação da escola.

A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

(...) Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.

(...) Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

As medidas anunciadas pela SEE-SP refletem a posição que o Saresp advém a atingir no trabalho docente, uma vez que a avaliação passa a direcionar o trabalho e as ações que as escolas irão tomar pedagogicamente durante o ano para alcançar as metas definidas a partir do desempenho dos alunos no sistema de avaliação.

O Saresp calha então a ser o objetivo das escolas, e o definidor das ações, ao mesmo tempo em que o uso do material didático, embora não obrigatório, se torna essencial para que se atinja um bom resultado, já que a partir de então a avaliação se desdobra dos Cadernos do Aluno e do Professor.

Dessa forma, mesmo facultativo para o professor, a pressão externa para que se utilizem os Cadernos se torna constante num processo de cima para baixo, com as Diretorias de Ensino, através dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, fiscalizando e os Professores Coordenadores das Unidades Escolares cobrando a sua utilização.

Desde 2009, as escolas passaram a contar com “O dia do Saresp na escola”, uma reunião pedagógica com o objetivo de analisar os resultados obtidos pela escola na avaliação do ano anterior e assim elaborar táticas para melhoria dos resultados, que devem se desdobrar para as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPC).

Sobre tais medidas e a importância do Saresp nas decisões da escola, Catanzaro afirma:

De acordo com o entrelaçamento das metas e medidas tomadas por meio dessa política, podemos notar que se entende que a melhoria do rendimento escolar dos alunos também está diretamente ligada ao desempenho do professor e de sua presença em sala de aula. Sua assiduidade e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor

com a escola, com demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que conseqüentemente aparecerá nos resultados do Saesp. Seguindo e garantindo esses fatores, a escola teria todas as condições de alcançar suas metas e receber sua bonificação, pois aposta-se que o resultado seria necessariamente um melhor desempenho dos alunos na avaliação externa. (CATANZARO, 2012, 25)

Dessa forma, podemos afirmar que chegamos a uma primeira resposta da nossa dúvida: ensinar História no estado de São Paulo a partir dos documentos oficiais perpassa por uma boa preparação para o Saesp, dessa forma nos torna importante apresentar o que é a disciplina de História no Sistema de Avaliação e como ele se estrutura.

2.2 A HISTÓRIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E NO SAESP

A avaliação do Saesp é realizada todo ano no mês de novembro para os alunos dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio de forma obrigatória a todas as escolas da rede estadual e facultativa por adesão para as redes municipais e escolas particulares.

A avaliação é aplicada em dois dias no horário letivo em que o aluno estuda ou de acordo com a definição da equipe gestora da escola. Até o ano de 2014, no primeiro dia de provas os alunos eram avaliados em disciplinas de Ciências Humanas (História e Geografia) ou Ciências da Natureza (Ciências ou Biologia, Física e Química), dependendo da área de conhecimento contemplada no período que se alternavam a cada ano.

Já no segundo dia eram aplicadas as provas de Língua Portuguesa, Matemática além de redação, vale ressaltar que para fins de avaliação do desempenho dos alunos e dos índices alcançados pelos colégios são analisadas apenas as notas atribuídas nas disciplinas dessa segunda etapa pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

No ano de 2015 foram aplicadas nos dois dias apenas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

O currículo do Estado de São Paulo é um documento que tem sua proposta baseada no desenvolvimento das competências e habilidades do aluno. As avaliações do Saresp, portanto, estão ligadas a reconhecer e diagnosticar a aquisição das habilidades dos alunos da rede paulista que deveriam ser desenvolvidas com o processo de ensino.

Portanto, apresentamos abaixo uma tabela construída a partir das matrizes de referência do Saresp para alunos da Sexta Série/Sétimo Ano do Ensino Fundamental e os conteúdos da disciplina de História a serem ensinados nas aulas a partir dos Cadernos.

Objetos do conhecimento (conteúdos)	COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			CONTEÚDOS CORRESPONDENTES NOS CADERNOS DO PROFESSOR E ALUNO
	GRUPO I Competências para observar	GRUPO II Competências para realizar	GRUPO III Competências para compreender	
Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural. Tema 1 – História, memória e sociedade.	H01 Identificar os principais traços da organização política da sociedade, reconhecendo o papel das Leis em sua estruturação e organização; H02 Reconhecer a importância de combater as práticas de racismo e preconceito existentes na sociedade; H03 Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e o conhecimento da história; H04 Reconhecer a importância da escrita para o desenvolvimento histórico da humanidade, identificando seus diferentes suportes		H05 Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição.	SA 2 Caderno 2 5ªsérie/6ºano: O Código de Hamurábi: os princípios de justiça na mesopotâmia; SA 3 Caderno 2 5ªsérie/6ºano: África, o “berço da humanidade”; SA 3 Caderno 1 5ªsérie/6ºano: A vida na pré-História e a Escrita; SA 4 Caderno 1 5ªsérie/6ºano: Os suportes e os instrumentos da escrita
Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história Tema 2 – História e trabalho	H06 Constatar que as desigualdades sociais são causadas pela posição ocupada no processo social de produção; H07 Reconhecer, independentemente de suas características, o valor social de todas as profissões lícitas existentes na sociedade; H08 Reconhecer a importância do trabalho humano, a partir de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico-sociais; H09 Reconhecer a importância do trabalho escravo para as sociedades antigas; H10 Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia; H11 Identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus.			SA 1 Caderno 2 5ªsérie/6ºano: O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito.; SA 1 Caderno 1 6ªsérie/7ºano: O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas; SA 1 Caderno 4 6ªsérie/7ºano: Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão; SA 3 Caderno 4 6ªsérie/7ºano: Revista Cultural: a mineração no Brasil colonial.
Compreender, em seus contextos específicos, os conceitos básicos relativos à temporalidade histórica. Tema 3 – História e temporalidades		H12 Relacionar o patrimônio arquitetônico da cidade a diferentes épocas históricas. H13 Classificar, cronologicamente, os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais.	H14 Relacionar objetos e vestígios materiais a seus contextos históricos específicos (fósseis e objetos materiais de variada natureza).	SA 1 5ªsérie/ 6º ano. Sistemas sociais e Culturais de notação de tempo ao longo da História.; SA 41 Caderno 3 5ªsérie/6ºano: As sete Maravilhas do Mundo Antigo
Identificar as características fundamentais de	H15 Reconhecer a importância da preservação da memória, em seus variados			SA 2 5ª série/6º ano. As linguagens das fontes históricas: documentos escritos,

fontes históricas de variada natureza. Tema 4 – História e suas fontes	suportes, para o conhecimento da História da humanidade; H16 Reconhecer a importância das manifestações artísticas e literárias para o conhecimento histórico; H17 Reconhecer a importância da utilização da mídia para o conhecimento histórico; H18 Identificar fotografias e gravuras como fontes iconográficas que registram a memória e a história das formações sociais; H19 Reconhecer, a partir de diferentes objetos, a importância da cultura material como fonte histórica.			mapas, imagens e entrevistas; SA 4 Caderno 1 6ªsérie/7ºano: O Renascimento Cultural e Científico.
Compreender os processos históricos e sociais de formação das instituições políticas e sociais. Tema 5 – História, movimentos e conflitos	H20 Identificar, a partir de mapas, os principais processos de migração responsáveis pela formação da sociedade europeia (migrações germânicas e expansão islâmica); H21 Identificar os principais fundamentos religiosos e sociais das cruzadas medievais; H22 Identificar, a partir de mapas e documentos escritos e iconográficos, as principais características das sociedades pré-colombianas (Maias, Astecas e Incas); H23 Descrever as relações entre a sociedade e a natureza em vários contextos espaço temporais; H25 Identificar as principais características das monarquias absolutistas instaladas na Europa no final da Idade Média; H27 Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; H28 Identificar as principais características das formas de religião existentes na Antiguidade; H29 Identificar os principais fundamentos das transformações religiosas ocorridas na Europa no final da Idade Média (Reforma e Contra-Reforma); H30 Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI.		H24 Compreender a importância da Cidade para o estabelecimento e organização das instituições sociais ao longo da história; H 26 Estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; H31 Relacionar a inexistência da propriedade privada da terra entre as nações indígenas antes da chegada dos europeus e os modelos implantados pelos colonizadores na América; H32 Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças; H33 Relacionar a ocupação do território brasileiro ao longo da história à transformação e/ou destruição das culturas locais; H34 Comparar diferentes explicações para fatos e processos histórico-sociais.	SA 1 Caderno 4 5ª série/6ºano: Jogo de Percurso: o fim do império romano – as migrações bárbaras e o cristianismo; SA 3 Caderno 4 5ªsérie/6ºano: As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica; SA 2 Caderno 1 6ªsérie/7ºano: As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais; SA 3 Caderno 1 6ªsérie/7ºano: O Renascimento Comercial e Urbano; SA 1 Caderno 2 6ªsérie/7ºano: Formação das Monarquias Europeias Modernas; SA 2 Caderno 2 6ªsérie/7ºano: Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias absolutistas; SA 1 Caderno 3 6ªsérie/7ºano: Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América; SA 2 Caderno 3 6ªsérie/7ºano: Trabalhando com vocabulário: a conquista espanhola e o fim do Império inca; SA 3 Caderno 3 6ªsérie/7ºano: Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena; SA 4 Caderno 3 6ªsérie/7ºano: O encontro entre culturas no Brasil; SA 3 Caderno 2 6ªsérie/7ºano: A Reforma e a Contrarreforma; SA 4 Caderno 2 6ªsérie/7ºano: Expansão Marítima nos séculos XV e XVI.

Tabela 3: Competências avaliadas pelo Saesp e os conteúdos correspondentes do Caderno do Aluno.

A tabela mostra as Competências e Habilidades avaliadas nas provas de História para alunos da 5ª série/ 6º ano do Ensino fundamental. A coluna 1 apresenta os temas e conteúdos a que se referirão as competências das matrizes de referências do Saesp que estão nas três colunas intermediárias, a saber as competências são divididas em três grupos: Observar, Realizar e Compreender.

Por último, na coluna de número quatro, mostramos quais são os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula nos sextos e sétimos anos do ensino Fundamental, uma vez que a avaliação corresponde aquilo que o aluno deveria ter trabalhado nestes anos, divididos pelas Situações de Aprendizagem (SA) presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno.

Podemos perceber então o que já mencionamos anteriormente que, as avaliações do Sistema de Rendimento se constroem a partir daquilo que se espera que o aluno desenvolva nas aulas. Para tanto, as questões são elaboradas a partir dos conteúdos estruturantes e temas a serem abordados ao longo do ano pelos professores e aprendidos pelos alunos que se encontram nos Cadernos didáticos.

Portanto, para entendermos de que forma os Cadernos do Professor e do Aluno direcionam o que é ensinar História no Estado de São Paulo e qual a sua ligação com o Saesp, precisaremos nos debruçar sobre essa produção no capítulo seguinte.

2.3 A HISTÓRIA QUE SÃO PAULO PROPÕE: OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO

No documento curricular para o componente História, o documento foi dividido apresentando um histórico da disciplina no Brasil seguido do tópico “Fundamentos para o ensino de História”. Nesse tópico fica clara a posição de que é impossível estudar a História em sua atualidade, e que o currículo escolar não deve ser uma forma de se criar mini-historiadores. Afirma-se ainda a opção por não seguir apenas uma linha historiográfica e ainda a importância

da História como instrumento para a conscientização da cidadania nos educandos.

Sobre a organização curricular, o ensino de História está organizado a partir de recortes temático-conceituais (Trabalho, vida cotidiana, memória e cultura material) (SÃO PAULO, 2010), os conteúdos estão divididos por série/ano em bimestres seguidos das habilidades que se almeja que o aluno alcance ao fim de cada bimestre. Sendo assim, no primeiro bimestre da 5ª Série/6º Ano, por exemplo, deverão ser trabalhados: “Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história; As linguagens das fontes históricas, Documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas; A vida na Pré-história e a escrita; Os suportes e os instrumentos da escrita”. A fim de desenvolver as habilidades do aluno de: (SÃO PAULO, 2010, 39)

Compreender fenômenos de natureza histórica; Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade; Reconhecer as diferentes formas histórico-sociais de marcação do tempo; Compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada; Identificar a existência das diferentes linguagens das fontes históricas; Reconhecer a importância da escrita, identificando seus diferentes suportes ao longo da história; Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico; Desenvolver o espírito investigativo e a autonomia ao buscar dados e informações.

Os cadernos didáticos distribuídos aos professores e alunos do estado de São Paulo fazem parte do programa “São Paulo Faz Escola” e, talvez, seja sua face mais visível. O material foi criado e distribuído a partir do ano de 2009, de acordo com Catanzaro:

Criado sob a idealização e responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez, formaram suas equipes também por meio de novos convites), diferente daquilo que se poderia esperar que fosse produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP. Ainda que os materiais realizados na CENP sempre recebam a chancela das universidades, no caso do SPFE seu papel foi reduzido, indicando apenas as diretrizes da formatação e dos princípios pedagógicos, como o de que

currículo deveria ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso ganha importância no sentido que as universidades e suas equipes foram chamadas a ocupar diretamente o lugar que deveria ser da instância responsável por essa tarefa. (CATANZARO, 2012, 20)

A referida fundação é uma instituição privada criada e mantida por professores da área de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e, assim sendo, presta serviços, principalmente, na área de Engenharia de Produção, sem ligação alguma com a educação.

O fato da criação de um material didático para as escolas paulistas ter ficado a cargo de uma instituição leiga no campo, causou estranheza não apenas pela Fundação Vanzolini não ter experiência na área da educação básica, e por esse motivo ter convidado outros profissionais para criar as equipes que desenvolveram os materiais, mas pelo alto investimento que a Secretaria fez na empresa à época.

O que afirma Catanzaro é que, dessa forma, se excluía do processo de criação a responsabilidade da própria Secretaria de Educação, e ainda, de acordo com artigo publicado no site da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) (01, 2011)¹⁶, perde-se nesse processo de quem seria a real responsabilidade pela produção e possíveis erros, como, por exemplo, um mapa do Caderno de Geografia para a 5ª série/6 ano com uma grande falha¹⁷.

Além de disso, outro ponto importante a ser destacado é o que já havíamos anteriormente apontado sobre a participação efetiva dos professores nessa criação da proposta curricular, uma vez que se excluiu totalmente a sua participação no processo de formação do material que lhes seriam dedicados, e que deveriam a partir de então utilizar consistentemente em suas aulas.

Dessa forma, os Cadernos do Professor e do Aluno do componente História foram criados por uma equipe da Universidade de Campinas (UNICAMP) coordenada pelo Professor Paulo Miceli, convidado pela Fundação Vanzolini. Participaram dessa equipe os Professores Diego López Silva,

¹⁶ Reportagem disponível em: <http://www.adusp.org.br/index.php/universidade2/197-privatizacao/fundacoes/786-fundacao-vanzolini-recebe-do-governo-serra-r-46-milhoes-em-dois-contratos-sem-licitacao>. Acesso em 09/01/2015

¹⁷ No Caderno do Aluno citado aparecia um mapa da América Latina contendo dois territórios nomeados como Paraguai

Glaysdon José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari, todos com graduação em História e especializados, em sua maioria, em História Antiga e História Cultural além de experiência em consultoria pedagógica e curricular. Bugelli e Funari possuem produções de materiais didáticos. (MOTA, 2015, 23).

De acordo com Catanzaro:

Desde 2010 esse material se tomou o currículo oficial do Estado, com a finalidade de “apoio curricular às escolas, para alunos e professores”, e conta com um conjunto de cadernos organizados por bimestres e disciplinas para atender o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio das escolas do Estado de São Paulo. (2012, 20)

Por essa afirmação nos colocamos crentes que o material didático é mais conhecido pelos professores que o próprio documento intitulado “Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias” componente História, talvez pelo acesso mais direto e fácil que os professores possuem com o primeiro, uma vez que em todas as aulas ele se faz presente.

Utilizaremos para fins de apresentação do documento didático a seguir os Cadernos do Professor e do Aluno de História para a 5ª série/6º ano volume 2 edição de 2014, devido a sua disponibilidade e ser o mais recente documento disponível.

O Caderno do Professor é o espaço onde há orientações para cada aula a ser ministrada com apresentação da situação de aprendizagem, proposta de avaliação e de recuperação avaliativa contínua. (SÃO PAULOa, 2014)

Houve uma reformulação no material destinado aos alunos e professores para o quadriênio de 2014-2017, hoje ele é composto por um caderno semestral tipo brochura para cada disciplina escolar. Neles se encontram textos de apoio, propostas de atividades para cada conteúdo trabalhado, além de exercícios de avaliação ao final de cada situação de aprendizagem e atividades extraclasse. Como proposta de atividades para o ensino de História encontra-se leituras e análises de textos acadêmicos, leitura de imagens, e de documentos históricos conforme iremos expor a seguir.



Figura 2 Capas Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014).

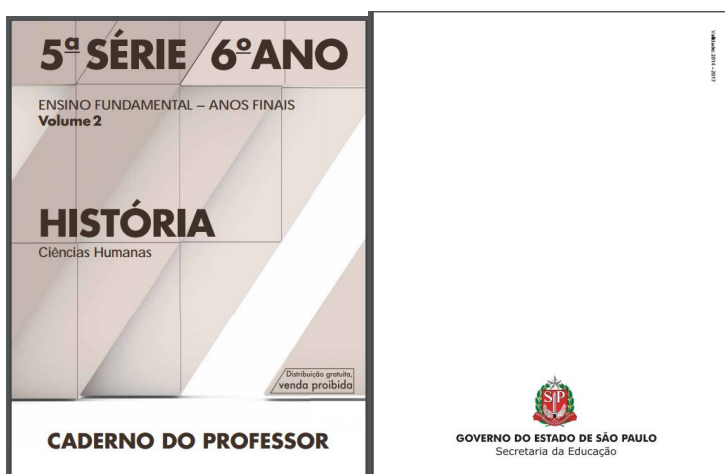


Figura 3 Capas Caderno do Professor Volume 2 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014).

Os Cadernos do Professor tem uma apresentação com uma carta do secretário da Educação do Estado de São Paulo em exercício no momento, Herman Voorwald¹⁸ endereçada aos professores:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sente-se honrada em tê-los como colaboradores nesta nova edição do

¹⁸ No momento de elaboração desta dissertação o professor Herman já não é mais secretário da educação tendo sido exonerado no início de 2016.

Caderno do Professor, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo. Essa ação, efetivada por meio do programa Educação — Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o Caderno nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saresp e do Ideb. (SÃO PAULOa, 2014, 05)

A carta de abertura aponta as preocupações da SEE-SP em incentivar o uso efetivo dos Cadernos e a importância do mesmo em promover o desdobramento da proposta curricular para o material didático como ação em sala de aula, assim, os Cadernos cumprem a função de certificar que o Currículo seja cumprido.

Periodicamente, as Diretorias Regionais de Ensino propõem aos professores de cada disciplina Oficinas Técnicas (OTs) promovidas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), o objetivo dessas oficinas é trabalhar as atividades dos Cadernos junto aos professores para mais tarde serem utilizados em sala de aula.

Os cadernos dos professores foram distribuídos a todas as escolas paulistas no ano de 2010, nos anos seguintes não houve reestruturação ou modificações no material, até 2013 quando a reedição foi recebida nas escolas como uma das ações do programa “Educação, Compromisso de São Paulo”, como apontado na carta do secretário e, no ano seguinte, novamente foram distribuídos novas edições. Utilizamos a nova edição dos Cadernos, datadas de 2013, na presente pesquisa devido a sua disponibilidade nas escolas, quando possível apresentaremos algumas das modificações que foram realizadas no novo material.

A carta ainda firma o compromisso de se utilizar os Cadernos para o bom desempenho nas avaliações externas estaduais e federais e continua:

Enfim, o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (SÃO PAULOa, 2014, 05)

Desde 2010, os conjuntos de documentos completados pelos Cadernos pedagógicos deixaram de ser uma simples proposta para orientar os trabalhos dos professores e passou a ser chamado pela SEE-SP de Currículo Oficial e, assim, obrigatório.

De acordo com o disposto no trecho acima, o uso dos Cadernos, no entanto, não descarta o uso de outras fontes tanto para o preparo das aulas como para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, como os livros didáticos, por exemplo. Assim sendo, o Estado de São Paulo, um dos maiores consumidores editoriais de livro didático do país, assim como os outros estados da Federação participa do Plano Nacional do Livro Didático, no entanto, em algumas escolas não há livros suficientes para todos os alunos e eles ficam na biblioteca, e são compartilhados pelos estudantes de diferentes turmas.

Por outro lado, o uso de distintas fontes de pesquisa como os próprios livros didáticos, dicionários e livros paradidáticos é incentivado por atividades presentes nos Cadernos, além da presença de laboratórios de informática do programa “Acessa Escola” na maioria das escolas que podem ser utilizados para a realização de pesquisas na *web* durante as aulas e no contraturno.

Após a referida carta há a apresentação da nova edição indicando quais mudanças foram introduzidas:

Na nova edição 2014-2017, os Cadernos do Professor e do Aluno foram reestruturados para atender às sugestões e

demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. Agora organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem. (SÃO PAULOa, 2014, 05)

De acordo com a apresentação da nova edição as principais mudanças ocorridas em todos os Cadernos foram:

Incorporar todas as atividades presentes nos Cadernos do Aluno, considerando também os textos e imagens, sempre que possível na mesma ordem; orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno, inclusive com sugestão de novas atividades; apresentar as respostas ou expectativas de aprendizagem para cada atividade presente nos Cadernos do Aluno – gabarito que, nas demais edições, esteve disponível somente na internet. (SÃO PAULOa, 2014, 05)

Anteriormente, apenas a avaliação da Situação de Aprendizagem trazia na edição do professor as respostas das atividades, as demais como análises de textos e imagens, por exemplo, não traziam as resoluções, tão pouco os textos eram reproduzidos.

Na sequência encontra-se o sumário do volume, e as “Orientações sobre o conteúdo do volume”. As orientações, basicamente, são resumos daquilo que será apresentado ao longo do Caderno, tal como os conteúdos e temas históricos a serem contemplados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas a partir das atividades.

Em seguida, após a apresentação das orientações sobre o volume, iniciam-se a apresentação das propostas de Situações de Aprendizagem, todas se iniciam com um título (conteúdo a ser estudado), seguido de uma breve explicação sobre o tema que será apreciado e um quadro que apresenta os conteúdos e temas a serem contemplados e competências e habilidades que se espera que o aluno desenvolva, além da estratégia pedagógica a ser utilizada. O quadro mostra ainda quais recursos devem ser utilizados e como a Situação deverá ser avaliada, como no exemplo abaixo da Situação de

Aprendizagem 1, do Caderno do Professor de 5ª série/ 6º ano, volume 3: *Pólis* e Colônias: O espaço de formação da cultura Grega:

<p>Conteúdos e temas: <i>pólis</i>; monarquia; aristocracia; cidades-Estado na Grécia Antiga; democracia ateniense.</p> <p>Competências e habilidades: comparar pontos de vista sobre a <i>pólis</i> e as colônias gregas.</p> <p>Sugestão de estratégias: aula expositiva, leitura de texto, dinâmica de grupos e estudo dirigido.</p> <p>Sugestão de recursos: texto.</p> <p>Sugestão de avaliação: pesquisa, participação e produção textual.</p>

Figura 4 Quadro Conteúdos, expectativas e sugestões de avaliação da Situação de Aprendizagem 1 Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano do Ensino fundamental Anos Finais: (SÃO PAULOa, 2014, 09)

As edições anteriores eram mais imperativas, com tempo previsto para o desenvolvimento de cada SA, e as estratégias, recursos e avaliação não apareciam como sugestões. Essa mudança simples mostra uma preocupação com a autonomia do professor em utilizar ou não apenas o documento.

Da mesma forma que o dos Professores, os Cadernos do Aluno se iniciam com uma carta da Secretaria da Educação Básica. Em cada volume o teor da carta se altera, uma vez que ela apresenta aquilo que será estudado pelos discentes naquele semestre, como:

Caro(a) aluno(a),
 Você está recebendo um Caderno com propostas de atividades nas quais você vai encontrar desafios e seguramente vai vencê-los com os conhecimentos e as habilidades que está desenvolvendo ao longo deste ano. Você vai conhecer a cultura da Grécia e Roma Clássicas e entender a importância das migrações bárbaras e do cristianismo para compreender a sociedade europeia durante a Idade Média. Além desses conteúdos referentes ao continente europeu, você vai aprender sobre o Islã e sua presença na Península Ibérica e o Império Bizantino.

Para aprender bem, você deve participar de todas as atividades propostas pelos(as) Professores (as) nas aulas, fazer suas tarefas de casa e pesquisar nos livros e na sala de leitura sempre que for orientado para esse tipo de trabalho. Se você errar, não desista, porque para aprender é preciso tentar e o erro faz parte do processo de aprendizagem de todos nós. Valorize cada conquista que fizer. Saiba que tudo o que você realmente aprendeu, além de ajudá-lo a avançar em seus


estudos, vai acompanhá-lo pela vida afora. (SÃO PAULO, 2014, 04)

Toda Situação apresenta uma introdução com uma sondagem e sensibilização acerca do tema a ser trabalhado como no caso do tema acima o professor deve conduzir uma discussão sobre o significado de sufixo *polis*, nas palavras Paraisópolis, Higienópolis e Teresópolis, por exemplo, no Caderno do professor a atividade é explicada da seguinte forma:

O tema Grécia Antiga está relacionado a muitos conhecimentos adquiridos em obras infantojuvenis, histórias em quadrinhos, mitos e lendas lidos ou ouvidos por seus alunos em diversas etapas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Verifique que informações eles têm sobre os nomes de cidades e bairros que terminam em - *polis*. Você poderá ajudá-los com os seguintes exemplos: Salesópolis, Heliópolis, Paraisópolis, Petrópolis e Teresópolis, entre outros. Pergunte aos alunos que explicações eles dariam para esses nomes terminarem dessa forma comum. Peça que anotem as hipóteses no Caderno do Aluno, na seção Para começo de conversa, e as escrevam na lousa, esclarecendo esse conceito ao final do Estudo Dirigido. Para esse momento há no Caderno do Aluno um pequeno texto que trabalha com o conceito de *polis* grega, caracterizando-o (SÃO PAULO, 2014, 10)

. Vejamos o trecho extraído do Caderno do Aluno equivalente.

História – 5ª série/6º ano – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
PÓLIS E COLÔNIAS:
O ESPAÇO DA FORMAÇÃO DA CULTURA GREGA CLÁSSICA

Para começo de conversa


Que explicações você daria para os nomes de lugares que terminam em “polis”, como Paraisópolis, Higienópolis e Teresópolis? Registre a seguir as suas hipóteses.

Figura 5: Página do Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014, 05).

Veja que trabalha com o conhecimento prévio como elo, efeito disparador da aprendizagem para o conhecimento científico já que indica “esclarecendo esse conceito ao final do Estudo Dirigido”.

No Caderno do Professor, após a apresentação da atividade de Sondagem, há em alguns casos textos explicativos sobre o tema a ser explorado, como maior profundidade teórica, o texto é produzido pela equipe do programa curricular.

Os cadernos dos alunos priorizam o desenvolvimento da competência leitora e escritora e, portanto possuem diversas atividades de interpretação de texto, o que vale ressaltar é que os textos dispostos no material são todos produzidos apenas pela equipe técnica e especialmente para o programa “São Paulo Faz Escola”. Portanto, os textos apresentados não são historiográficos, mas sim didáticos, para atender a uma necessidade do Currículo paulista, como no caso a seguir:



Leitura e análise de texto

Leia atentamente o texto a seguir.

A pólis grega

As cidades gregas desenvolveram-se a partir do século VIII a.C. A palavra *pólis*, que significa “cidade”, indicava um Estado independente, com instituições próprias e autônomas. No geral, a *pólis* caracterizava-se por três instituições: Magistratura, Senado e Assembleia. Em cada cidade, os detalhes variavam muito, mas esses três aspectos eram comuns. Os magistrados tomavam conta da administração da cidade, em seus aspectos civis e militares. O Senado reunia os anciãos ou um grupo restrito de pessoas que serviam para aconselhar os magistrados e arbitrar as decisões da Assembleia. Os cidadãos, reunidos em praça pública, formavam a Assembleia. Constituíam-se em cidadãos os homens cujas famílias habitavam a cidade, mas era muito difícil conseguir a cidadania em uma *pólis*. Os estrangeiros eram chamados de metecos. Os escravos não tinham cidadania e estavam submetidos aos cidadãos. Duas cidades gregas destacaram-se por sua importância e diferenças: Atenas e Esparta. Atenas conheceu, entre os séculos VI e V a.C., a democracia, pois o poder principal estava na Eclésia, a assembleia do povo. Todos podiam votar, desde que fossem cidadãos. O Senado era escolhido por sorteio. Atenas tinha um porto, o Pireu, que permitiu o desenvolvimento de frotas e do comércio marítimo. A literatura, o teatro e a filosofia floresceram. Esparta era bem diferente. Os cidadãos, chamados esparciatas, eram treinados para ser soldados, separados ainda crianças das suas famílias. O regime era oligárquico, com reis, e havia uma população submetida, os hilotas.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 6: Texto didático Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014, 05).

Veja que ao fim do texto o nome da autora do texto, que é uma das técnicas responsáveis pela criação dos Cadernos, aparece seguido da

informação que o mesmo foi criado especialmente para ser usado pelo programa São Paulo faz escola.

Apresentamos a seguir as páginas com texto historiográfico e atividades de compreensão do caderno do aluno analisado. Note que o fragmento utilizado no material não se trata de um texto que tenha sido elaborado pelos técnicos.



Leitura e análise de texto

Pólis e colônias: o espaço de formação da cultura grega clássica

“No início, a palavra *pólis* denominava apenas a acrópole situada no alto da colina: o palácio do rei, o local de reunião da comunidade e o santuário da divindade principal. Porém, havia ainda uma parte baixa, por onde passavam as estradas. O rei, senhor daqueles domínios, podia cobrar impostos dos estrangeiros que as utilizavam. Mais tarde, com o crescimento da população e o desenvolvimento da agricultura e do comércio, a parte baixa foi crescendo, e *pólis*, termo que traduzimos por cidade-Estado, passou a ser toda a região sob a autoridade de um chefe.

Nesse período, o poder dos reis entrou em declínio, aperfeiçoando-se a prática da consulta às assembleias, ou conselhos, compostos por representantes escolhidos entre as pessoas mais velhas das famílias mais importantes. Essas assembleias, que já existiam com a função de auxiliar os reis, passaram a ter poder de decisão. A monarquia foi submetida pela aristocracia, que quer dizer ‘governo dos melhores’. Evidentemente, esses ‘melhores’ eram os poucos que controlavam a maior e melhor parte das terras, faziam as leis e decidiam sobre a moeda. Essas famílias consideravam-se herdeiras dos guerreiros do período anterior, formando uma aristocracia de sangue, ou seja, hereditária, fazendo que o poder permanecesse nas mesmas mãos.

Paralelamente ao desenvolvimento das *pólis*, os gregos foram fundando outras cidades-Estado, estendendo seu território original do Mar Negro às bordas atlânticas da Europa. Era o que eles chamavam de *apóikta*, e que os historiadores traduziram por colônias, embora essas cidades fossem comunidades, política e economicamente, independentes. Essas colônias tinham com a metrópole, que significa ‘cidade-mãe’, vínculos principalmente sentimentais e religiosos, uma vez que, para a mentalidade grega, o primordial para a construção de uma cidade era a proteção dos deuses, o que incluía a escolha de um deus e dos sinais de sua presença, como o fogo sagrado e os instrumentos, através dos quais era feita a comunicação com os oráculos, que deviam ser originários de um centro mais antigo.”

VAN ACKER, Teresa. *Grega: a vida cotidiana na cidade-Estado*. 8. ed. São Paulo: Atual, 2003. p. 8-9.

1. Identifique as palavras cujo sentido você desconhece e busque-o no dicionário ou no livro didático.

História – 5ª série/6º ano – Volume 2

2. Identifique a ideia principal do texto, anotando-a no espaço a seguir.

3. Quais são as principais informações apresentadas no texto sobre a *pólis* e sobre as colônias gregas?

4. Identifique qual é o objetivo principal do texto. Para que ele foi escrito?

5. Você acha que a autora conseguiu desenvolver suas ideias de modo satisfatório? Por quê?

6. O texto ajudou você a compreender melhor a história da Grécia? Escreva um pequeno texto justificando sua opinião.

8


Figura 7: Página de atividades Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014,07-08).

No material destinado ao docente há a reprodução do mesmo texto e as respostas das atividades.

Todos temas possuem atividades de lição de casa com diferentes objetivos e ainda sugestão de pesquisas individuais ou em grupo, ao final há a

avaliação da Situação de Aprendizagem com questões abertas e de múltipla escolha:

História – 5ª série/6º ano – Volume 2


VOCÊ APRENDEU?
D

1. Apresente uma breve definição para as cidades-Estado gregas.

2. A religião grega caracterizava-se pelo politeísmo. Entre as alternativas abaixo, assinale o significado de politeísmo na religião grega.
 - a) Crença em um só deus.
 - b) Crença em vários deuses que se assemelhavam aos seres humanos e, como eles, tinham virtudes e defeitos.
 - c) Crença somente nos deuses ligados à natureza.
 - d) Crença no antropomorfismo, ou seja, em deuses com formas humanas.
 - e) Crença em seres imortais.

3. As cidades-Estado gregas possuíam diversos traços em comum, porque pertenciam a uma mesma comunidade cultural. Assinale a alternativa que apresenta a característica que **não** era comum às várias cidades-Estado (*pólis*) gregas.
 - a) Politeísmo.
 - b) Língua.
 - c) Costumes.
 - d) Organização política.
 - e) Valores culturais.

4. Cada cidade grega tinha um templo em que eram cultuados seus heróis e seu deus protetor; esses entes eram tidos pelos habitantes como senhores de seu destino. Os templos eram construídos na parte mais alta da *pólis*, conhecida com o nome de:
 - a) ágora.
 - b) pórtico.
 - c) areópago.
 - d) odéon.
 - e) acrópole.

11

Figura 8: Avaliação da Situação de Aprendizagem Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014, 11).

Além disso, nos Cadernos do Professor, há sugestões de atividades de recuperação para aqueles alunos que não conseguiram atingir aos objetivos esperados pelo caderno. Cabe aqui um parêntese sobre o trabalho docente no tocante da avaliação. Os professores são incentivados a desenvolverem possibilidades de recuperação avaliativa a cada tema utilizado, tal ação recebe o nome de “Avaliação Contínua” de conteúdo, e deve ser descrita no Diário de Classe quando realizada. A metodologia utilizada fica a critério do professor, porém, os cadernos trazem sempre duas sugestões de recuperação, como no exemplo a seguir:

Proposta 1


Oriente os alunos na organização de uma ficha, baseando-se em informações pesquisadas em livro didático, materiais de apoio, enciclopédias e *sites*, sobre a luta entre as cidades-Estado de Atenas e Esparta, conhecida como Guerra do Peloponeso. Peça a eles que pesquisem o período em que ocorreu o conflito, suas razões e resultados. Mostre que a luta entre Atenas e Esparta, resultado da disputa pelo controle das cidades gregas, provocou o enfraquecimento das *pólis* e a ruína dos camponeses e artesãos. Nesse contexto, as disputas facilitaram o domínio da Grécia pelos macedônios.

Proposta 2

Solicite aos alunos que organizem uma tabela, comparando a organização social e política de Atenas e Esparta. A atividade tem como objetivo levá-los a reunir informações e verificar as principais diferenças entre as duas cidades gregas mais importantes, com destaque para a compreensão dos conceitos identificados com a pesquisa:

Figura 9: Propostas de Situações de Recuperação da Situação de Aprendizagem: Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOa, 2014,18).

Ambos os cadernos encerram as Situações de Aprendizagem com “Recursos para ampliar a perspectiva”, trata-se de listas de livros, filmes, *sites*, museus onde se podem encontrar informações adicionais sobre aquilo que foi trabalhado.



PARA SABER MAIS


Livro

- VAN ACKER, Teresa. *Grécia: a vida cotidiana na cidade-Estado*. 8. ed. São Paulo: Atual, 2003. (História em Documentos). Aborda os tempos lendários de Homero, a formação da *pólis* e o apogeu da era clássica.

Museus

- Centro Cultural do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Rua da Cantareira, 1351 (Estação Tiradentes do Metrô). São Paulo – SP. Disponível em: <<http://novosite.liceuescola.com.br/index.php?q=centrocultural>>. Acesso em: 2 abr. 2013. Apresenta uma coleção de estátuas de gesso de obras clássicas e possibilita um contato com o tema tratado.
- Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Av. Prof. Almeida Prado, 1466 – Cidade Universitária – São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.mae.usp.br>>. Acesso em: 1 abr. 2014. O MAE-USP possui, em um de seus setores, um acervo arqueológico das culturas que se desenvolveram próximas ao Mar Mediterrâneo e de culturas do Oriente Médio.

Figura 10: Sugestão de livros e museus sobre o tema Grécia Antiga Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014,12).



PARA SABER MAIS

Livro

- DI GIUSEPPE, Regina Célia Tocci; SOUZA, Emerson de. *São Bento: uma vida de muitos valores*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Livro dirigido ao público infanto-juvenil, que apresenta a história de São Bento.

Site

- *Modelos de Escola na Idade Média*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/modelos/vidamosteiro.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013. Site que apresenta textos relacionados aos mosteiros da Idade Média.

51

Figura 11: Sugestão de livros e Sites sobre o tema Idade Média e Mosteiros Caderno do Aluno Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULO, 2014,51).

Ao final, o Caderno do Professor apresenta quadro de conteúdos referentes ao Ensino Fundamental, anos finais:

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

	5ª Série/6º Ano	6ª Série/7º Ano	7ª Série/8º Ano	8ª Série/9º Ano
Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história - As linguagens das fontes históricas - A vida na Pré-história e a escrita - Os suportes e os instrumentos da Escrita - Civilizações do Oriente Próximo - África, o berço da humanidade - Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas 	<ul style="list-style-type: none"> - O Feudalismo - As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais - Renascimento Comercial e Urbano - Renascimento Cultural e Científico - Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) - Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas - Reforma e Contrarreforma - Expansão Marítima nos séculos XV e XVI 	<ul style="list-style-type: none"> - O Iluminismo - A colonização inglesa e a Independência dos Estados Unidos da América (EUA) - A colonização espanhola e a Independência da América espanhola - A Revolução Industrial inglesa - Revolução Francesa e expansão napoleônica - A família real no Brasil - A Independência do Brasil - Primeiro Reinado no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX - Primeira Guerra Mundial (1914-1918) - Revolução Russa e stalinismo - A República no Brasil - Nazifascismo - Crise de 1929 - Segunda Guerra Mundial - O Período Vargas
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> - A vida na Grécia Antiga - A vida na Roma Antiga - O fim do Império Romano - As civilizações do Islã (sociedade e cultura) - Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval 	<ul style="list-style-type: none"> - As sociedades maia, asteca e inca - Conquista espanhola na América - Sociedades indígenas no território brasileiro - O encontro dos portugueses com os povos indígenas - Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil - Ocupação holandesa no Brasil - Mineração e vida urbana - Crise do Sistema Colonial 	<ul style="list-style-type: none"> - Período Regencial no Brasil - Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX - O liberalismo e o nacionalismo - A expansão territorial dos EUA no século XIX - Segundo Reinado no Brasil - Economia cafeeira - Escravidão e abolicionismo - Industrialização, urbanização e imigração - Proclamação da República 	<ul style="list-style-type: none"> - Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência - Guerra Fria - Populismo e ditadura militar no Brasil - Redemocratização no Brasil - Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial - Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Figura 12: Quadro de Conteúdos do Ensino Fundamental - Anos Finais Caderno do Professor Volume 2, 5ª Série/6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais de História. (SÃO PAULOa, 2014,62).

O período de implantação e distribuição do material foi essencial para a afirmação do mesmo como Currículo e Caderno didático oficiais e essencial para que o projeto pedagógico fosse efetivado de acordo com as intenções da SEE-SP, dessa forma, a distribuição dos cadernos dos alunos bimestralmente, de acordo com a afirmação de (CATANZARO, 2012, 22):

A forma de divisão de conteúdos, por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até sua distribuição aos alunos pelos professores responsáveis pelas disciplinas, a cada dois meses. Isso provoca sua constante visibilidade no espaço escolar,

impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saresp, sendo este exame de periodicidade anual.

Passados o período de implantação do material didático, avaliação dos mesmos por parte da Secretaria da Educação e reedição com correções pertinentes o documento se estabelece como importante para estabelecer as intenções do programa em que se insere.

CAPÍTULO 3 – “NORTEIAM O DIA A DIA EM SALA DE AULA”: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO?

Circe Bittencourt (1998, 11), em um artigo intitulado “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”, discorria sobre a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e afirmava sobre a permanência da disciplina de História nos currículos escolares:

Um primeiro desafio para quem ensina História parece ser a explicitação da razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios de jovens que arditosamente fazem perguntas aparentemente inocentes, como “Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?”.

No entanto, independente das dúvidas dos alunos e das repostas dos professores, a História continua a existir nos currículos e a disciplina reformula-se em textos oficiais e em livros didáticos que crescem em títulos e circulação a permanência da História parece assegurada por inúmeras propostas curriculares que têm sido produzidas por Secretarias da Educação de estados e municípios brasileiros a partir de 1985 e, mais recentemente, pelo próprio Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BITTENCOURT, 1998, 11)

Essa citação parece tão recente e pertinente que nos parece escrita durante as discussões a cerca da criação da BNCC. Mas, o que nos interessa nessa afirmação de Bittencourt é lembrar que, independente do que os professores definam como sendo a importância do ensino de História, ela sempre acaba levantando polêmicas. Não está sendo diferente como a criação da Base Nacional, não foi com os PCNs e tão pouco com o currículo da CENP.

Nos capítulos anteriores percorremos uma trilha para chegarmos à criação do programa “São Paulo Faz Escola” e do Currículo e matérias didáticos para a disciplina de História, discutimos esse documento principal e as políticas avaliativas do estado para a educação.

Apresentamos também os materiais didáticos intitulados Caderno do Professor e do Aluno, mostrando as suas principais características.

Cabe-nos agora apresentar a concepção e apropriação que os professores fazem dos mesmos nesse terceiro capítulo.

3.1 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa buscou analisar qual a posição que os professores da rede estadual paulista possuem acerca do Currículo e Cadernos do Professor e do Aluno a fim de entender o que é ensinar História em São Paulo, para tanto partimos da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Ourinhos.

A História de Santa Cruz do Rio Pardo não é muito diferente da História das cidades que nasceram em meados do século XIX no Estado de São Paulo. O tropeirismo abriu caminho para que viajantes pudessem alcançar as regiões do sertão paranaense, pontos de parada se tornaram vilas e posteriormente cidades.

A cidade possui quarenta e três mil novecentos e vinte e um habitantes, segundo o IBGE, com oito escolas estaduais, sendo que uma atende apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma acolhe apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental, uma somente o Ensino Médio. Seis recebem ambas modalidades. Destas, duas escolas estão em distritos do município.

Além das estaduais, duas escolas municipais atendem a modalidade de Ensino Fundamental dos anos finais. Há ainda duas Escolas Técnicas (ETEC) vinculadas ao Centro Paula Souza que atende ao Ensino Médio, uma escola do Serviço Social da Indústria (SESI) e três colégios privados, em ambos os casos os colégios oferecem todas as modalidades de ensino.

Há treze professores que atuam com a disciplina de História nos colégios estaduais da cidade, para o questionário piloto foram consultados oito professores de seis das Unidades Escolares que atendem ao Ensino Fundamental de Anos Finais, como presente no quadro abaixo.

	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	REGIME DE TRABALHO	MODALIDADE EM QUE LECIONA
Prof. A	33 anos	Licenciatura em História e Especialização em História	7 Anos	Efetivo	Ensino Fundamental
Prof. B	32 anos	Graduação em Filosofia Mestrando em Filosofia	7 anos	Efetivo	Ensino Fundamental e Médio
Prof. C	33 anos	Licenciatura em História	11 anos	Efetivo	Ensino fundamental e Médio
Prof. D	31 anos	Licenciatura em História	9 anos	Categoria F	Ensino Fundamental
Prof. E	27 anos	Licenciatura em História	5 anos	Efetivo	Ensino Fundamental e Médio
Prof. F	27 anos	Licenciatura em História	5 anos	Efetivo	Ensino Fundametal e EJA
Prof. G	51 anos	Licenciatura em História e Esepcialização em História	5 anos	Efetivo	Ensino Fundamental e Médio
Prof. H	47 anos	Licenciatura em Estudos Sociais e História	24 anos	Efetivo	Ensino Fundamental

Tabela 4: Relação idade/Formação/Tempo de Atuação/Regime de trabalho e modalidade em que leciona

A avaliação do Saesp de 2013 foi a última edição que contou com o diagnóstico das disciplinas da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, apresentamos a seguir as notas dos colégios estaduais da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo na disciplina de História em relação às notas da rede. Consideramos apenas as instituições que possuem a modalidade do Ensino Fundamental por ser o alvo de nossa pesquisa.

	6ªsérie/7ºano	8ªsérie/9ºano
Média Estadual	235,4	250,9
EE.Biécio de Brito	272,1	295,9
EE. Doutor Genésio Boamorte	234,2	239,4

EE. Professor Oswaldo Salles	248,0	249,8
EE. Sinharinha Camarinha	261,3	276,6
EE. Professor Tomaz Ortega Garcia	237,5	233,8
EE. Professora Zilda Comegno Monti	249,3	256,2

Tabela 5: relação de médias na disciplina de História das escolas de Santa Cruz do Rio Pardo no Saesp de 2013. Fonte: Relatórios do Saesp. Disponível em:

De acordo com as médias alcançadas pelas escolas podemos afirmar que apenas uma escola não atingiu nota igual ou superior à media estadual na 6ª série/7º ano, e três não atingiram ou igualaram na 8ª série/9º ano no ano analisado, porém, lembramos aqui que o fato de as escolas obterem desempenho superior à media de toda a rede não pressupõe que o colégio teve um bom desempenho, uma vez que as metas a serem alcançadas para fim de recebimento do bônus por rendimento, por exemplo, é em relação ao seu próprio desempenho no ano anterior.

Ressaltamos ainda que as notas consideradas para fins de índice de desempenho são apenas de Matemática e Português da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio sendo que as demais disciplinas e séries/anos servem como amostragem, não influenciando, portanto, na nota final atribuída a escola.

3.2 METODOLOGIA UTILIZADA

Com os redirecionamentos de percurso desta pesquisa decorrentes de nosso próprio processo investigativo foi preciso repensar o objetivo e o foco da mesma. O que é ensinar História no estado de São Paulo a partir do Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias: História e dos Cadernos do Professor e do Aluno? Ao direcionarmos a pesquisa para tentar responder essa questão pudemos enfim pensar que era necessário nos aproximarmos do pensamento de Cuesta Fernández para entender como se constrói o *Código Disciplinar* de História no estado de São Paulo. Para tanto é necessário entendermos que o código disciplinar é:

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. [...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNANDEZ, 1998, 8-9).

Cuesta Fernández propõe uma “sociogênese do ensino de História”. Sua obra parte do exemplo espanhol para criar um conceito de análise da história da disciplina de história propondo investigar as permanências e rupturas dentro da matéria ensinada.

Para essa análise o autor dispõe de usos de *textos visíveis* como materiais didáticos, livros de texto, documentos e normas, por exemplo, e *invisíveis* da disciplina que é o trabalho do professor em sala de aula.

Os *textos* fazem parte do que Goodson considera como uma invenção da tradição curricular, uma vez que o currículo e seus componentes não são objetos estáticos, mas um artefato social vivo passível de mudanças e manipulações.

Na presente pesquisa utilizaremos a análise dos textos visíveis e invisíveis que compõe o código disciplinar de História no Estado de São Paulo. De acordo com Ana Claudia Urban:

Assim como Fernández Cuesta, entende-se que o “elenco de fontes” contribui no sentido, não somente de uma reconstrução, mas também propicia uma apreensão do que envolve o código disciplinar, de disciplinas voltadas ao ensino e a aprendizagem em História, (...). Ou seja, afirma-se que há em “fontes visíveis e invisíveis” um corpo de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em História, conhecimentos estes influenciados por contextos e sujeitos distintos, como também pela forma que a relação ensino/aprendizagem é assumida em determinados contextos. (URBAN, 2009, 31)

No quadro abaixo apresentamos os dispositivos elencados na pesquisa para investigar esse código.

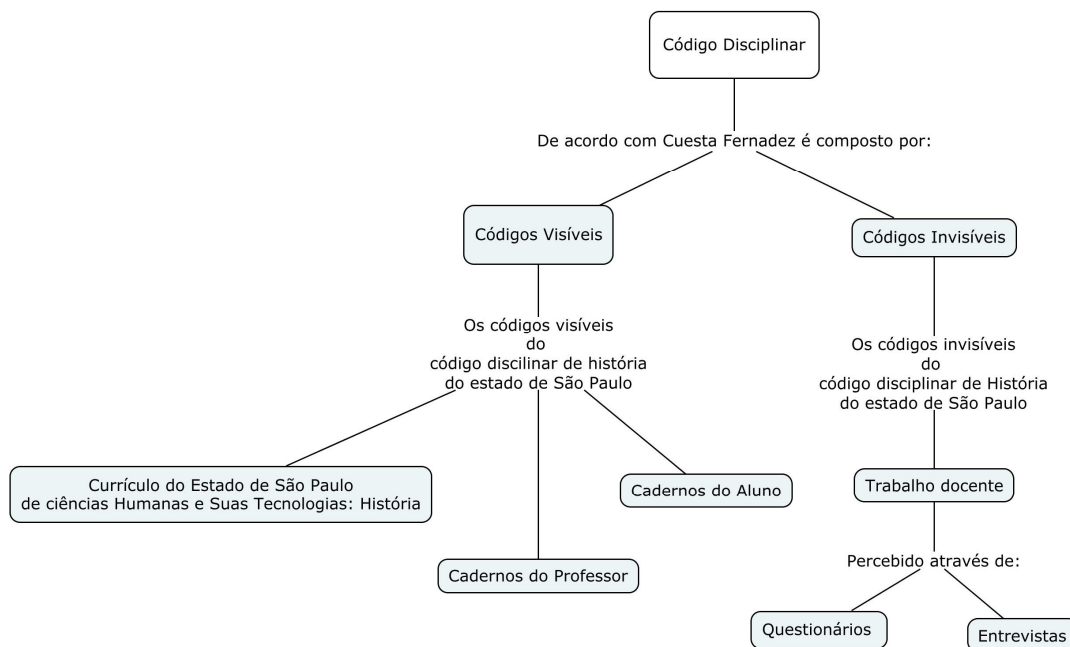


Figura 13: Mapa conceitual do código disciplinar da História do estado de São Paulo. Arquivo do autor.

Elencamos, portanto, como textos visíveis o Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias: História, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno e como Textos Invisíveis a forma como o professor percebe e utiliza tais documentos na sua prática pedagógica.

Ao analisarmos as respostas dos professores ao questionamento, adotamos como metodologia a “Análise de Conteúdo”, teoria proposta pela professora Maria Laura Puglini Barbosa Franco (2005).

Tiago Costa Sanches (2015, 68) nos explica o método proposto por Franco:

Franco em seu trabalho busca ampliar a discussão acerca da Análise de Conteúdo e, para isso, a autora evidencia a importância de suas bases teóricas e metodológicas no contexto investigativo. Nesta perspectiva metodológica, o procedimento de pesquisa se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. A metodologia de investigação envolve três momentos distintos no trato com o documento, a análise, a interpretação e a inferência.

A análise de conteúdo apresentada por Franco é referenciada em Laurence Bardin que, de acordo com Cátia Cilene Farago e Eduardo Fofonca:

Laurence Bardin, autora da referência em tela, é professora de Psicologia na Universidade de Paris V e aplicou as técnicas de Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas. Para a autora, o livro pode ser utilizado um manual metodológico por psicólogos, sociólogos, lingüistas, ou qualquer outra especialidade ou finalidade, como por psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas e outros. (FARAGO; FOFONCA, 2011, 01)

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem em suas diferentes formas, ou seja, escritas ou verbais com textos ou símbolos, expressando um significado ou sentido.

Significado e sentido são duas categorias distintas. Enquanto significado é algo mais generalizado, como, por exemplo, a palavra livro, que possui um entendimento geral, o sentido é a significação pessoal dada a determinado significado. Ou seja, a palavra livro não tem o mesmo sentido para diferentes grupos e pessoas, embora haja um significado comum. Esse sentido se expressa pelas condições socioeconômicas e sociais de diferentes sujeitos.

A Análise de conteúdo é um procedimento metodológico de pesquisa que busca analisar a mensagem em seus diferentes âmbitos (Escrita, através de símbolos e verbais) configurando-se como parte ampla da teoria da comunicação. Fazer Análise de Conteúdo é criar inferências com diferentes categorias de análise para responder questões relacionadas à produção e recepção da mensagem:

Com base na mensagem que responde as perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (FRANCO, 2005, 20)

Dessa forma, essas questões são o ponto de partida da análise de conteúdo e da criação de inferências ao responder tais questões, sempre analisando com pelo menos mais um dado selecionado. O que nos leva a entender que a mera descrição de conteúdo contribui pouco para uma pesquisa.

Neste sentido, concordamos com Bardim quando diz "A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição de conteúdo e de mensagens. .. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens de inferência esta que recorre a indicadores (quantitativas, ou não)" (BARDIN apud FRANCO, 2005, 20)

A análise de conteúdo pode ocorrer a partir do ponto de vista do produtor, ou seja, as causas ou antecedentes da mensagem; da mensagem, que consisti em analisar as características do texto; e do receptor, analisando os efeitos da comunicação.

Para Maria Laura P. Franco, há uma polêmica entre o Conteúdo Manifesto e o conteúdo Latente nas mensagens a serem analisadas numa pesquisa. Dessa forma, podemos entender que a fala humana expressa de forma verbal ou escrita acarreta inúmeras e infindáveis possibilidades de análise. É importante salientar que, não apenas o revelado ou verbalizado é importante de ser analisado, mas também aquilo que não se diz, que fica oculto:

Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo "oculto" das mensagens e de suas entre linhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos.

Aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo "latente" estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. (FRANCO, 2005, 24)

Realizar esse exame é criar inferências que produzirão as análises pertinentes. Inferência é: "*o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação*". (FRANCO, 2005, 25 -26). De acordo com a autora, criar inferências é o motivo de ser de uma pesquisa, é a inferência que confere crédito teórico ao assunto a ser analisado e essa inferência se cria a partir do cruzamento de diferentes dados.

Após elencar as fontes, criar a descrição inicial a fim de perceber o que serão analisadas nessas fontes, e criadas às primeiras inferências é necessário criar Unidade de Análise, que podem ser de Registro ou de Contexto.

As Unidades de Registro são a menor parte do conteúdo e pode ser dividida Palavra, Tema, Personagem e Item: A *palavra* é a menor parte da unidade de registro, se caracteriza por analisar a ocorrência de repetições da própria palavra, símbolo ou termo. É muito utilizada em pesquisas que procuram analisar a compreensão de materiais escritos e de estudos literários.

O tema, por sua vez, é:

uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

(...) Pelo fato de que, mediante a utilização do tema como unidade de análise, para a interpretação das respostas de determinados grupos de pessoas, acabamos obtendo um grande número de respostas permeadas por diferentes significados. Por isso, antes da tarefa de recodificá-las e analisá-las, será necessário analisar e interpretar o conteúdo de cada resposta em seu sentido individual e único" (FRANCO, 2005, 39).

O *Personagem* é comumente analisado em pesquisas que investigam histórias literárias, de dramas, biografias, filmes, programas de TV etc. trata da análise de pessoas passíveis de serem organizadas em categorias de análise. Já o *Item* é uma unidade mais ampla de análise e, portanto mais complexa, é utilizado quando o documento analisado é caracterizado dentro de atributos definidores como para que serve, com qual intuito foi feito, para que fim etc.

As Unidades de Contexto, em contraposição as Unidades de Registro, são a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado é o plano de fundo no qual vai ser costurada a pesquisa juntamente com as de Registro.

Maria Laura P. B. Franco afirma que, embora explicitado didaticamente o que e quais são as categorias de Registro e de análise, elas, ao contrário do que parecem não são estanques nem fechadas em si podendo se utilizar mais de uma dependendo da necessidade e complexidade da pesquisa.

Além de definir as Unidades de Registro e de Análise, é necessário estabelecer quais serão as Categorias de Análise, que de acordo com Sanches (2015, 69):

As categorias de análise podem ser definidas antes da análise do documento ou emergirem do próprio material pesquisado. A

escolha pelo tipo de caracterização é realizada pelo pesquisador a partir do contato prévio com o objeto e não deve ser uma regra inflexível visto que, ao longo do processo de definição das categorias de análise, o pesquisador, na maioria dos casos, se encontra entre “constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico.” (SANCHES, 2015, 69)

Essas categorias que guiarão pesquisa e podem ser definidas *a priori* ou posteriormente, também não devem ser estanques.

Dessa forma, explicados as teorias do procedimento metodológico da Análise de Conteúdo, destacaremos quais procedimentos serão utilizados na presente pesquisa. Utilizar-se-á os elementos da *Palavra* e do *Item*, por entendermos que certos termos estão intimamente ligados ao objetivo da pesquisa e presentes nos documentos a serem analisados.

Utilizaremos a teoria de Análise de Conteúdo para pensarmos os *textos visíveis* e *invisíveis* do Código Disciplinar apresentado aqui. Inicialmente apresentaremos parte dos *textos invisíveis* aqui entendidos como o trabalho docente percebido através de questionários

3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Com esse questionário buscamos fazer uma investigação com os professores sobre o seu contato e uso de diferentes documentos que foram aqui analisados como o Currículo do Estado de São Paulo para Ciências Humanas e Suas Tecnologias: História e os Cadernos do Professor e do aluno.

Na primeira seção de perguntas, fizemos a identificação do docente e de sua atuação profissional sem, no entanto, procurar identificar pessoalmente cada docente, o objetivo dessas questões é entender a relação entre o tempo e condição de atuação e como podem influenciar na escolha de documentos utilizados pelos mesmos.

Na segunda parte, procuramos elencar questões que nos permitisse diagnosticar como o professor se apropria, ou não, de determinados documentos na sua ação docente e quais mais frequentemente recorre quando

necessário, além de materiais didáticos utilizados tanto na preparação como efetivamente durante as suas aulas.

Para tentar obter respostas mais abrangentes e completas, procuramos em alguns momentos elaborar questões que pudessem levar o professor a justificar o uso de determinado documento com mais frequência que outros.

Já na terceira e última parte do instrumento de investigação, pedimos para que os professores identifiquem fragmentos de documentos utilizados e que aqui serão analisados no sentido de possibilitar triangular com as outras informações o quanto os professores conhecem dos documentos.

Os questionários foram aplicados entre os dias 07 e 12 de maio de 2015, em sua maioria no espaço escolar onde os professores lecionam. Devido à greve dos professores do estado de São Paulo, alguns questionários foram aplicados nas residências dos professores. Foram entrevistados oito professores de seis colégios estaduais da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo – SP.

Embora não fosse de interesse neste momento da pesquisa realizar entrevistas orais com os professores, durante a aplicação dos questionários, os professores faziam diversos comentários sobre a sua prática pedagógica, em alguns momentos contradizendo suas respostas postas no papel.

Por termos aplicado todos os questionários juntamente com os professores, utilizaremos essas verbalizações das respostas para analisar as narrativas dos professores nos questionários por considerarmos de total importância aquilo que fica oculto em uma pesquisa como essa.

Ao analisarmos o tempo de atuação dos professores entrevistados na rede estadual de São Paulo, podemos concluir que a maior parte deles passou a ocupar o cargo após a implantação do Currículo do Estado de São Paulo, em 2008, ou seja, a maior parte desses professores iniciou a carreira já sob o uso do Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias e dos Cadernos do Professor e do Aluno.

Dos professores entrevistados, apenas um possui mais de 20 anos de carreira no magistério e passou por diferentes momentos curriculares como o uso do Currículo da CENP-SP de 1991, dos PCNs e do atual documento curricular. Esse mesmo professor é o único com graduação em Estudos Sociais o que leva a entender que sua formação se deu em plena Ditadura

Militar. E apenas um professor que atua como docente de História não possui graduação na área, mas sim em filosofia.¹⁹

O uso do documento pode influenciar diretamente no entendimento que o professor faz sobre o que é e para que serve o ensino de História. Assim como afirma Circe Bittencourt (1998, 17) independente de professores e alunos terem ou não definidos os objetivos do Ensino de História na escola, é certo que ela vem se mantendo nas escolas, porém com finalidades diferentes ao longo dos anos.

Buscando entender como os professores entendem essa manutenção, foi lhes questionado diretamente sobre qual a importância da manutenção do Ensino de História nos Currículos. Apresentamos as respostas a seguir

	Qual a importância da manutenção do Ensino de História nos Currículos?
Prof. A	Devido a importância de fazer com que os alunos compreendam os fatos do passado, levando-os a questionar.
Prof. B	Penso que a importância da História nos currículos se dá na formação da identidade subjetiva e coletiva, através do conhecimento crítico reflexivo do patrimônio histórico, bem como da valorização de sua diversidade. Isso implica na formação do cidadão.
Prof. C	Todo ser humano tem uma História passada que influenciará seu futuro, só podemos compreender muitos fatos históricos de hoje conhecendo o passado.
Prof. D	De compreendermos a realidade baseando-se em fatos do passado.
Prof. E	As relações passado-presente/indivíduo-sociedade/conscientização - cidadania são fundamentais para a formação humanística e são intrínsecas à disciplina de História
Prof. F	A disciplina de História é fundamental para ajudar os alunos a inserirem-se e a darem-se conta do seu papel social nos tempos atuais. Perceber aquilo que o forma enquanto cidadão
Prof. G	Aprender História é relevante para a formação do senso crítico-reflexivo, da cidadania, bem como entender o mundo, o dia a dia, em seus amplos aspectos (vida social, econômica, cultural, política)
Prof. H	Tudo, sem História, sem povo.

Tabela 6 Respostas sobre a importância da manutenção do Ensino de História nos Currículos atuais

A concepção daquilo que é, e qual a importância do ensino de história nos conteúdos, está muito atrelada à definição dada pelos PCN sobre o tema,

¹⁹ Essa constatação inicial leva a pensar no trabalho pedagógico direcionado pelo documento em voga nesse momento. Assim como parte dos professores pesquisados, o autor dessa pesquisa também iniciou o seu trabalho docente sob a influência do documento e do material didático de 2008. De certa forma esse foi o primeiro contato com um documento curricular e a forma como iniciou a lecionar, o que leva a uma apropriação maior do material.

ou seja, a criação da cidadania através da disciplina de História, porém, podemos categorizar as respostas para uma melhor análise da seguinte forma:

PROFESSOR	Nº
MOTIVOS EXPLICITADOS	
MOTIVOS LIGADOS À CRIAÇÃO DA CIDADANIA E IDENTIDADE <ul style="list-style-type: none"> • Aprender História é relevante para a formação do senso crítico-reflexivo, da cidadania, bem como entender o mundo, o dia a dia, em seus amplos aspectos (vida social, econômica, cultural, política) • A disciplina de História é fundamental para ajudar os alunos a inserirem-se e a darem-se conta do seu papel social nos tempos atuais. Perceber aquilo que o forma enquanto cidadão • Penso que a importância da História nos currículos se dá na formação da identidade subjetiva e coletiva, através do conhecimento crítico reflexivo do patrimônio histórico, bem como da valorização de sua diversidade. Isso implica na formação do cidadão. • A disciplina de História é fundamental para ajudar os alunos a inserirem-se e a darem-se conta do seu papel social nos tempos atuais. Perceber aquilo que o forma enquanto cidadão • Tudo, sem História, sem povo. 	5
MOTIVOS LIGADOS À HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DO PASSADO <ul style="list-style-type: none"> • Devido a importância de fazer com que os alunos compreendam os fatos do passado, levando-os a questionar. • Todo ser humano tem uma História passada que influenciará seu futuro, só podemos compreender muitos fatos históricos de hoje conhecendo o passado. • De compreendermos a realidade baseando-se em fatos do passado. 	3

Tabela 7: Categorias de respostas relacionadas a justificativa dos professores à manutenção da História nos currículos

Apresenta-se então duas categorias diferentes de respostas, aquelas vinculadas ao ensino de História atrelado à criação da cidadania e identidade, temas caros à disciplina no Brasil principalmente durante o período de redemocratização pós-ditadura, onde os currículos formulados apontavam o ensino para essa direção, como no PCN, por exemplo:

Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (...), sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL /PCN, 1997, p. 26)

A segunda categoria relaciona-se a uma compreensão tradicional do ensino História, relacionando-o como uma disciplina do passado, pensamento pautado num senso comum já tão refutado e combatido por diversos estudiosos do Ensino de História. Vemos então aqui, que a tradição ainda se enraíza dentro das concepções do que é a disciplina de História.

Em relação aos PCNs, os professores deveriam responder se utilizam ou não o documento e justificar sua resposta. Principalmente pelo exposto acima, a maior parte dos professores utilizam mais o Currículo do Estado que o PCN, no entanto, os que afirmam utilizá-lo dizem que o fazem por ser uma regra da escola ou então para complementar e dar sequência aos conteúdos.

Os professores que afirmaram não utilizar os PCNs, dizem não o fazerem por entender que o existe um Currículo próprio para o Estado e que fazem uso dele, como os professores “A” e “G”, ou por não possuir um exemplar do documento, como afirma o professor “H”.

Nesse sentido, todos os professores entrevistados disseram que utilizam muito os Cadernos. Em suas justificativas a grande maioria respondeu que o utilizam pela facilidade de o material apresentar direcionamento das aulas. No entanto, os professores afirmam em suas respostas que, segundo o próprio documento, ele não é obrigatório ou imposto, sendo apenas um direcionamento. Todavia, em uma das respostas o professor afirma que: *“Existe uma forte pressão do governo estadual para que seja utilizado o Caderno do Aluno, embora ele apresente muitas falhas”*. (PROFESSOR E)

Apresentamos a seguir as respostas dos demais docentes:

	Com que frequência você Utiliza o Currículo do Estado de São Paulo para História para o planejamento? Comente:	Tendo em vista que os Cadernos do Professor e do Aluno compõe propostas de aulas a serem ministradas ao longo do ano letivo, pré estabelecendo um recorte de conteúdos para tais aulas, o quanto ele influencia a sua prática pedagógica? Comente
Prof. A	Muito; O Currículo é utilizado como um caminho, um note, ficando a critério do professor fazer as devidas alterações e adequações.	Muito; No Ensino Fundamental as aulas são ministradas utilizando o caderno do aluno, já no E.M. segue-se o currículo, nas as atividades do caderno do aluno.
	Muito; Utilizo o currículo	Muito; O Currículo (Cadernos do

Prof. B	frequentemente pois isso garante o desenvolvimento “padrão” do componente em todas as escolas da rede, facilitando o fluxo de alunos entre as UEs, bem como a criação de um instrumento de avaliação de resultados objetivo na rede.	Professor e do Aluno) são referenciais para o trabalho com as habilidades e competências de História. Os recortes propostos para as aulas orientam o trabalho em sala para o desenvolvimento dessas habilidades, mas não são estanques ou dogmáticos. É necessário sempre observar as habilidades propostas e, quando necessário adaptar novos recortes de conteúdos de acordo com as demandas de cada turma de alunos.
Prof. C	Muito; A necessidade de seguir o currículo, já que é uma forma unificador do ensino	Muito; Necessidade de dar sequência no currículo, aproveitando e utilizando os conteúdos neles estabelecidos.
Prof. D	Pouco; Como faz tempo que o material é utilizado me baseio diretamente na apostila do aluno	Muito; Como os alunos possuem o material fica mais fácil para que eles me acompanhe (sempre utilizo o livro didático como apoio)
Prof. E	Muito; As adaptações são constantes	Muito; Existe uma forte pressão do governo estadual para que seja utilizado o Caderno do Aluno, embora ele apresente muitas falhas
Prof. F	Pouco; Os cadernos estão mais disponíveis e de fácil consulta	Muito; Utilizo como referência para os conteúdos dentro de cada série, selecionando, a meu critério o que pode ou não ser pertinente para determinada turma
Prof. G	Muito; Primeiro porque o mesmo foi criado para “direcionar” orientar o trabalho e processo ensino/aprendizagem de História, também porque facilita o trabalho no dia a dia.	Muito; Embora, de acordo com o currículo, os mesmos não sejam uma imposição, os mesmos facilitam e orientam o planejamento das aulas
Prof. H	Muito; A maioria das aulas são embasadas no Currículo	Muito; Norteiam o dia a dia na sala de aula

Tabela 8: Relação quanto ao uso de documentos e justificativas

É necessário entender como é a disponibilidade de tais documentos para os professores. Cada professor recebe, geralmente, um pacote bimestral de Cadernos do Professor, sendo que há cópias extras na sala de Atividade de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPC) ou na biblioteca da escola, assim como do Currículo.

Toda escola possui uma biblioteca do professor, com títulos específicos destinados aos profissionais. Geralmente os livros se encontram na sala de ATPC ou na própria biblioteca da Unidade Escolar, dentre os volumes se

encontram demais documentos assim como arquivados antigos exemplares dos Cadernos dos Alunos.

Apresentamos a seguir as possíveis categorizações das respostas dos professores:

PROFESSORES	Nº
MOTIVOS EXPLICITADOS	
RELACIONADOS AO PROCESSO DE PLANEJAMENTO <ul style="list-style-type: none"> • O Currículo é utilizado como um caminho, um norte, ficando a critério do professor fazer as devidas alterações e adequações. • Primeiro porque o mesmo foi criado para “direcionar” orientar o trabalho e processo ensino/aprendizagem de História, também porque facilita o trabalho no dia a dia. • A maioria das aulas são embasadas no Currículo 	3
RELACIONADO AO FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo o currículo frequentemente, pois isso garante o desenvolvimento “padrão” do componente em todas as escolas da rede, facilitando o fluxo de alunos entre as UEs, bem como a criação de um instrumento de avaliação de resultados objetivo na rede. • A necessidade de seguir o currículo, já que é uma forma unificar do ensino • As adaptações são constantes 	3
NÃO USO DO DOCUMENTO <ul style="list-style-type: none"> • Os cadernos estão mais disponíveis e de fácil consulta • Como faz tempo que o material é utilizado me baseio diretamente na apostila do aluno 	2

Tabela 9: Categorização das repostas dos professores a cerca do uso do Currículo do Estado de São Paulo para Ciência Humanas e Suas Tecnologias: História

PROFESSORES	Nº
MOTIVOS EXPLICITADOS	
MOTIVOS LIGADOS AO DOCUMENTO COMO RESPONSÁVEL POR SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS E REFERENCIAIS DE USO <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de dar sequência no currículo, aproveitando e utilizando os conteúdos neles estabelecidos. • Como os alunos possuem o material fica mais fácil para que eles me acompanhe (sempre utilizo o livro didático como apoio) • Utilizo como referência para os conteúdos dentro de cada série, 	5

<p>selecionando, a meu critério o que pode ou não ser pertinente para determinada turma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embora, de acordo com o currículo, os mesmos não sejam uma imposição, os mesmos facilitam e orientam o planejamento das aulas. • Norteiam o dia a dia na sala de aula 	
<p>MOTIVOS LIGADOS AO DOCUMENTO COMO FACILITADOR DO TRABALHO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe uma forte pressão do governo estadual para que seja utilizado o Caderno do Aluno, embora ele apresente muitas falhas • No Ensino Fundamental as aulas são ministradas utilizando o caderno do aluno, já no E.M. segue-se o currículo, nas as atividades do caderno do aluno. 	2
<p>MOTIVOS LIGADOS AO USO DO DOCUMENTO DE FORMA IMPOSTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe uma forte pressão do governo estadual para que seja utilizado o Caderno do Aluno, embora ele apresente muitas falhas. 	1

Tabela 10: Categorização das respostas dos professores a cerca do uso dos Cadernos do Professor e do Aluno

Apesar de os demais professores não deixarem claro que alguma pressão em suas respostas no questionário, os mesmos verbalizavam que ocorria essa imposição enquanto elaboravam suas respostas e é possível analisar implicitamente nas respostas do professor G, por exemplo.

As repostas que levam em consideração o material didático enquanto regulador e sistematizador e responsável pela sequência de conteúdos, são mais recorrentes. Com essas respostas é possível notar que o material se configura como um suporte que define o que ensinar e como ensinar.

É necessário entender de que formas essa imposição ou pressão é exercida. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou em 2008 um programa que seria responsável pelas mudanças desejadas na educação paulista intitulado como “São Paulo faz Escola” que representava uma face do programa “Qualidade da Escola” que resultou na criação do documento curricular.

A fim de garantir a “qualidade” e a aplicação do currículo as Diretorias Regionais de Ensino (DRE) passaram a exercer uma perspectiva de acompanhamento e controle das Unidades Escolares, como esclarece CAÇÃO; MENDONÇA (2011, 235)

Desse modo, tanto os órgãos centrais do sistema como os setoriais devem assessorar as escolas de todas as formas possíveis: mediante visitas; esclarecimentos; publicações de textos teóricos-metodológicos destinados a docentes e especialistas de ensino; assistência direta às escolas com dificuldades, por meio de seus assistentes técnico-pedagógicos, numa relação de mão dupla, e não deixá-la à própria sorte e depois culpá-las pela baixa qualidade de ensino da rede estadual

Essa assessoria é realizada através de visitas feitas às escolas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógicos (PCNP) e por Orientações Técnicas (OT), organizada pela Diretoria de Ensino, que, além de realizar tais orientações, são responsáveis por acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico analisando cópias das avaliações enviadas bimestralmente à DRE e Diários de Classe, a fim de perceber o desenvolvimento do currículo comum a todos os alunos da rede.

Esse controle exercido pelas DRE demonstra essa “forte pressão” à qual se refere o professor questionado, uma vez que, embora não obrigatório em tese, o uso do Caderno do Professor é tutelado pela Secretaria de Educação.

Dessa forma é necessário analisar o uso do Currículo do Estado de São Paulo e do material didático de forma conjunta, uma vez que os professores recorrentemente apontaram que um complementa o outro. O Currículo é utilizado por todos os professores, no entanto, dois deles afirmaram utilizar pouco já que utilizam mais e possuem mais familiaridade com os Cadernos do Professor e do Aluno.

Em dois questionários (B e C), aparecem à informação de que o uso do Currículo é importante para unificar o ensino paulista, facilitando o possível fluxo de alunos entre uma escola e outra.

Quando implantado, tanto o Currículo quanto o material didático tinham essa prerrogativa de unificação, salientando que, dessa forma, todas as escolas do estado estariam concomitantemente ensinando o mesmo conteúdo, sendo assim, em possíveis casos de transferência de escola, o aluno não seria prejudicado, uma vez que, ao chegar à nova escola, ele estaria no mesmo conteúdo da escola que deixou.

Em um diferente momento do questionário os professores deveriam elencar os materiais utilizados para a seleção de conteúdos e planejamento

diário em forma de escala onde a numeração mais baixa era o menos utilizado e a numeração mais alta para o mais utilizado. Em alguns questionários alguns números se repetiam, levando a compreender que mais de um documento é utilizado com o mesmo grau de importância pelo professor.

Propositalmente, essa questão interrogava novamente sobre o uso dos documentos que anteriormente os professores deveriam dizer se usavam muito ou pouco, dessa forma seria possível contrapor as respostas.

Na prática pedagógica, a quais documentos habitualmente declararam recorrer ao organizar os conteúdos e preparar as aulas?				
	1	2	3	4
PCN	5	2	1	
Currículo do Estado de São Paulo		1	1	6
Cadernos do Professor e do Aluno		1	3	4
Livro Didático		2	3	3

Tabela 11: Quanto ao uso de materiais para a prática docente

Assim sendo, é possível perceber que, embora poucos professores tenham afirmado não utilizar os PCNs, quando questionados diretamente sobre seu uso na etapa seguinte, aparecem respostas divergentes. Apenas um professor elenca em fase intermediária o uso do PCN para a preparação de suas aulas enquanto os outros o colocam em últimos lugares. Assim, podemos concluir que na prática os professores não fazem uso do PCN cotidianamente.

O Currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno aparecem, ao lado do livro didático, como o material mais acessado pelo professor na preparação das aulas e, assim, na seleção dos conteúdos.

Muitos professores apontam seu uso predominante devido à facilidade que o material traz ao dividir e selecionar os conteúdos a serem ensinados e o acesso dos alunos aos mesmos, além disso, nas falas dos professores a cobrança por parte da Diretoria de Ensino ao uso do material didático é constante, o que nos leva as respostas da questão seguinte:

Durante as aulas, a qual suportes declararam ser mais utilizado pelo professor e pelos alunos?			
	1	2	3
Livro Didático	2	4	2
Cadernos do Professo e do aluno	1	1	6
Outros (Digital, revistas, jornais etc.)	2	2	4

Tabela 12: Escala do uso dos materiais didáticos utilizados em sala de aula

Novamente o uso do caderno do aluno aparece como predominante no cotidiano da sala de aula, seguidos por suportes digitais como *datashow* para apresentação de *slides* ou filmes e computador para realização de pesquisas. Porém, geralmente as pesquisas realizadas são propostas no caderno do aluno tal como alguns filmes estão propostos no Caderno do Professor ao fim de cada Situação de Aprendizagem.

O livro didático aparece como terceira opção da maior parte dos pesquisados, explicado pelo fato da facilidade do acesso por parte dos alunos ao material disponibilizado pelo governo estadual em contraposição aos livros que muitas vezes não são oferecidos a todos os discentes.

Entretanto, os professores afirmam que acham o material limitado, com algumas Situações de Aprendizagem além ou aquém da realidade dos alunos, ou então que exploram pouco determinados temas que os professores consideram importantes, o que mostra um desencontro de respostas.

Se por um lado o professor crê que o material serve apenas como guia para preparação e aulas, e não imposto, por outro o professor afirma que há sim uma pressão e que o uso do material didático facilita o trabalho tanto por parte dos alunos quanto dos professores, se tornando a principal fonte tanto para preparação das aulas quanto para o desenvolvimento das mesmas.

3.4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Buscamos aqui analisar as entrevistas concedidas para essa pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre os dias quatorze de janeiro de 2016 à 20

de janeiro de 2016, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, interior de estado de São Paulo. Quatro professores foram entrevistados dentre os oito que responderam aos questionários do estudo piloto. Os professores foram escolhidos por sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Todos os professores foram entrevistados em suas residências

A entrevista partiu de um questionário semiestruturado, em nosso entendimento esta estratégia possibilita uma aproximação maior com o pesquisado lhe direcionando questões que possam surgir durante as conferências não se prendendo apenas às perguntas já preliminarmente criadas. Além disso, ao não se prender em questões fechadas a entrevista cria um clima informal e mais confortável ao entrevistado.

Quando se trabalha com entrevistas orais em pesquisa qualitativas, é necessário entendermos como as palavras ditas mostram e escondem aquilo que o entrevistado pretende colaborar, ou não, com a pesquisa, nem sempre as respostas atendem exatamente aquilo que se espera, no entanto, é possível encontrar respostas que se põe quando as questões que a cercam dão realizadas de outra forma.

Foi isso que percebemos nas entrevistas concedidas a essa pesquisa, há, em alguns casos respostas que não se encontram ou que se contradizem, principalmente quando analisamos as falas em paralelo com os questionários aplicados.

Para fim de apreciação, criamos categorias para chegarmos às respostas pertinentes a nossa pesquisa, para tanto elencamos como categorias de análise as narrativas a partir de questões que abordam:

Categoria	Sub-categoria	Unidade de Registro
O Professor usa os Cadernos?	Motivos de uso dos Cadernos do Professor e do Aluno	Relacionado ao porque o docente utiliza o material; como a escola e Diretoria Regional de Ensino tutelam o seus usos
	Os Cadernos e seu uso no trabalho docente	Questões acerca do relacionamento dos materiais com o cotidiano do professor, seja na elaboração de sua proposta pedagógica ou no dia a dia em sala de aula
O que o Professor acha dos Cadernos?	Os Materiais e a avaliação dos mesmos feitos pelo professor	Perguntas sobre como o professor entende e avalia os Cadernos do Professor e do Aluno, tal como eles podem ser melhorados ou modificados
Qual a influência do Saresp no trabalho docente?	Os Cadernos didáticos, o trabalho docente e o Saresp	questões acerca do relacionamento dos Cadernos do Professor e do Aluno e sua ligação com o Saresp e como o professor os percebe, entram aqui também questões relacionadas ao Saresp na escola
	O que o Saresp influi na escola	

Tabela 13: Categorias de análise das entrevistas

Antes de entrarmos nas categorias de análises, contextualizaremos a criação e a entrada dos Cadernos do Professor e do Aluno na escola a partir da narrativa da única professora de História entrevistada que passou por esse momento e quais as formações continuadas que os outros professores possivelmente receberam para trabalhar o material.

Relembrando, os materiais didáticos foram criados em 2008 como Jornal do Aluno e Revista do Professor para as disciplinas de Português e Matemática, no ano seguinte os Cadernos do Professor e do Aluno foram disponibilizados para toda a rede em todas as disciplinas.

No ano de 2008 apenas um professor dos entrevistados estava efetivamente trabalhando na rede estadual paulista e acompanhou todo esse processo, achamos importante destacar alguns pontos da narrativa desse professor devido a sua experiência. Esse professor já possui 25 anos de trabalho, tem formação em Estudos Sociais e posteriormente em História.

Perguntamos se ele se lembrava do período de implantação do projeto:

Lembro, lembro se não me engano foi em 2008, com o Caderno do Professor, e 2009 com o Caderno do Aluno. Eu vou te falar, eu fiquei meio doída, em 2009 eu cheguei a ter um princípio de depressão, porque eu achei que não ia dar conta. Porque era muito diferente, só que depois de alguns anos, já faz bastante tempo, depois de alguns anos a gente vê que não é tão difícil assim. Cada um faz de um jeito, né?! Tem que completar o que não tem no Caderno do Aluno com aquilo que eu sei fazer, com livro, com filme, com outros livros, mas, no começo foi bem difícil por que não tinha ninguém pra dar uma mão pra gente. (PROFESSOR C, 2015)²⁰

Diante dessa afirmação perguntamos ao professor se houve alguma formação aos docentes que iriam iniciar o trabalho com o material e fomos informados que:

Não, não, não houve, não houve. Muito tempo depois teve algumas OTs e tal, mesmo assim foi muito fraco. Foi enfiado goela abaixo, a verdade é essa porque, no começo era uma proposta né?! Depois virou Currículo tal e tal só que, desde 2009 com o primeiro Caderno do Aluno até hoje, pouquíssimas coisas mudaram. (PROFESSOR C, 2015)

Vemos então que o professor não teve um período de formação em que poderia tirar suas dúvidas acerca do projeto curricular, tão pouco como trabalhar a proposta do material e competências e habilidades, os professores se sentiram sozinhos para aprender a usar um material diferente. O professor ainda continua:

Olha, se em 2008 e 2009 a gente tivesse tido uma orientação melhor, senti muita falta sim, porque eu tive que caminhar no escuro. Pegar lá...eu não conheço tudo de História, pega um texto lá de História que você não conhece, não sabe direito o que ele quer dizer com aquilo você tem que se virar e procurar, descobrir e trabalhar do seu jeito. Fez muita falta sim, mesmo que não pagasse nada que nem não tão pagando agora, porque na primeira vez pagaram né?! Agora não pagam mais, mas fez muita falta sim, eu sei por que eu caminhei no escuro, tive que virar tive que aprender. (PROFESSOR C, 2015)

O professor ao dizer que hoje não se paga para ter essas orientações se refere diretamente ao curso “Escola de Formação” que foi disponibilizado, e

²⁰ A fala dos professores foi mantida da forma original. Entendemos que a forma de construir as frases e mesmo as repetições de palavras são importantes para o entendimento da dimensão que o entrevistado confere a resposta.

também fazia parte do processo de acesso à rede, aos professores que ingressaram com o concurso público de 2010. Esse curso de formação tinha como objetivo preparar o professor para o trabalho com o Currículo do estado de São Paulo e era oferecida ao docente uma bolsa em dinheiro mensal durante a duração do curso. Hoje, ainda é oferecido o curso, porém, sem bolsa.

O professor responde ao ser questionado se houve uma preparação maior aos que chegavam e menos aos que já estavam em sala:

sim, sim, sim...porque você tava lá e tinha o livro didático pra trabalhar, de repente, é... não é que não vai mais usar o livro, a prioridade é o Caderno do Aluno, a gente não sabia como, teve que aprender, cada um aprendeu de um jeito. Tem colega que ouço, não sei se é verdade, que manda copiar texto do livro, eu não faço isso, pego os exercícios do livro e complemento com o Caderno, mas como eu falei...(pausa). Em 2009, no ano de 2009 eu tive um princípio de depressão, porque eu achei que não ia dar conta, eu não sabia como fazer.

E olha que eu tinha tempo de sala de aula, eu sabia trabalhar, então você fica perdido, foi muito difícil, faltou preparo, preparação melhor para o professor. Porque foi difícil. (PROFESSOR C, 2015)

Para os demais professores, portanto, houve formação a partir do “Escola de Formação”, porém, esse curso é oferecido apenas aos professores integrantes ao magistério como efetivos por meio de concurso público, antes de ingressarem dessa forma, os demais professores exerciam sua função como professor contratado, chamado de categoria “O”, ou então eventuais, portanto lhes perguntamos também como foi a formação para o uso do material quando começaram suas atividades no estado.

O primeiro professor afirma que não acompanhou o período de implantação, pois, quando iniciou seu trabalho, era professor eventual e posteriormente, quando categoria “O”, teve algumas Orientações Técnicas para trabalhar com o material. Vale ressaltar que professores que atuam como eventuais não possuem turmas sob sua responsabilidade, apenas cobrem faltas de professores, portanto as Orientações Técnicas (OT) não lhe são oferecidas. Após a efetivação mediante a concurso passou pelo “Escola de Formação”.

Sim, fez, eu acredito que fez, porque eu ia assim, sem saber o que... principalmente sobre as Habilidades que são cobradas, das questões que são cobradas, principalmente nas questões

das avaliações externas. Fez bastante falta, eu fui aprendendo mesmo, principalmente com os demais colegas, eles foram assim, uns verdadeiros orientadores. (PROFESSOR D, 2015)

Outro professor diz se lembrar que o “Escola de Formação” foi:

É... faz algum tempo já, mas pelo que eu lembro era assim, uma veia teórica né?! Sobre a sala de aula, como se trabalhar, no caso de História né?! Trazia como trabalhar em sala de aula, trazia alguns documentos pra gente analisar, tal. E tinha a parte pedagógica também, mais dos teóricos e tal. Mas, não é muito diferente, por exemplo, do conteúdo que cai num concurso público, seria mais ou menos um curso tendo em vista uma bibliografia de um concurso, não isso exatamente, mas a ideia é essa. (PROFESSOR B, 2015)

Hoje as formações continuadas oferecidas aos professores são realizadas através das já citadas Orientações Técnicas, que são cursos destinados aos professores que possuam aulas em seu nome no período em que se realizam. Essa formação é dirigida pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) e eram, até o ano de 2014, realizados nos ambientes da “Rede do Saber”, escolas com salas multimídia e de conferência dispostas na cidade sede da Diretoria Regional de Ensino.

No ano de 2015, segundo os professores entrevistados, não houve Orientações Técnicas na DRE, apenas uma visita do Professor Coordenador na escola onde houve um momento de formação compartilhado com professores de outras disciplinas. Para os professores o motivo dessa diminuição de OTs pode ser decorrente dos cortes de verbas que educação paulista sofreu no último ano.

Passaremos a seguir a analisar as respostas dos professores a partir das categorias que criamos para apreciação.

Primeiramente, nos detivemos em tentar responder quais motivos levam o professor a utilizar, ou não, o material didático disponibilizado pelo estado. Independente ou não de os professores identificarem algum tipo de pressão para que os mesmos sejam utilizados, é certo que todos os entrevistados, com críticas ou não, utilizam os Cadernos, isso já havia ficado explícito nos questionários do estudo piloto, no entanto é preciso entender o motivo pelo qual fazem seu uso.

Os professores afirmam que há alguma cobrança para que os materiais didáticos sejam utilizados, seja pela equipe gestora da escola representada pelos Professores Coordenadores, seja pela Diretoria de Ensino através das Orientações Técnicas (OT) ministradas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP). Os primeiros atuam diretamente com o professor dentro da escola, é papel do professor coordenador auxiliar o trabalho dos professores e dessa forma, fiscaliza-os quanto ao desenvolvimento da aula a partir de vistorias nos Diários de Classe, orientações nas Atividades de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPC), além disso, as avaliações internas dos professores com os alunos devem ser protocoladas bimestralmente aos coordenadores da escola e a disposição para consultas pela DRE.

Ao serem questionados sobre essa possível cobrança pelo uso do material os professores deram, por exemplo, as seguintes respostas:

Tem, tem sim..é... Porque é vistoriado nosso diário né?! Então assim, você tem o Caderno do Aluno, o Caderno do Professor, o Diário (pausa)... a gente entrega sempre cópias das provas pra coordenadora e tem que tá tudo no mesmo time ali, se não não dá certo. Mas é cobrado sim.

Inclusive, no começo do ano, nos replanejamentos é perguntado em que parte do Caderninho a gente tá, se a gente já conseguiu dar conta das situações. Em História é tranquilo, tem quatro aula no fundamental...(PROFESSOR C, 2015)

O professor deixa explícito que há um controle interno para que o material seja utilizado, esse controle é realizado através da vistoria dos Diários de Classe, pela análise das avaliações e em reuniões como o ATPC ou de planejamento e replanejamento.

Outro professor responde o seguinte:

Então, o que se aborda, pelo menos na escola que eu trabalho é assim, é seguir o Currículo, e usar ao máximo, aproveitar ao máximo o Caderno do Aluno, aproveitar ao máximo, porém, a gente tem os coordenadores que ele deixam assim em aberto pra gente fazer as adequações necessárias tah?! Se tem um material, que precise e não tenha ali, se for possível eles providenciam, nem sempre é possível né, porque você sabe que as verbas elas estão diminuindo cada vez mais, ano passado foi bem (pausa) diminuiu bem. (PROFESSOR A, 2015)

Nesse caso o professor afirma que, em sua escola é incentivado que se siga o currículo, no entanto, utilizando ao máximo os Cadernos didáticos, para esse professor não há pressão excessiva por parte da escola nesse sentido, apenas orientações.

Para outro professor, no entanto, existem algumas escolas que exercem uma pressão maior ao uso do material:

Depende da escolas, algumas cobram excessivamente, outras, nem tanto. Nesse ano eu... 2015, eu estava em duas escolas, foi um ano atípico né?! Teve aí uma greve de três meses tal, pra voltar foi... mais difícil chamar os alunos depois de três meses... teve um pouco de aula, depois uma greve de três tal, o que aconteceu, eu dava aula em duas escolas, uma no Ensino Fundamental e uma no Médio, acredito que nas duas não teve cobrança muito grande, mas no Fundamental, como são quatro aulas eu trabalhei o Caderno do Aluno, na medida do possível e onde eu tinha o Médio eu não trabalhei o Caderno do Aluno, eu trabalhei o Currículo de outras formas, com o livro didático e tal. Não houve cobrança, mas eu já trabalhei em algumas escolas que houve cobrança assim, a ponto de o próprio Caderno do Aluno ser confundido com o Currículo, inclusive uma diretora ela citava o Caderno do Aluno como Currículo, trava o Caderno do Aluno como Currículo, eu já tive esse problema. (PROFESSOR B)

No entanto, outro professor afirma não ter sofrido a mesma cobrança, nem por parte da escola, nem por parte da Diretoria Regional de Ensino:

Não, nunca.
Até hoje na disciplina de História, o PCNP, que é o professor ali responsável né?! Pela disciplina na Diretoria de Ensino de Ourinhos ele nunca nos fez uma cobrança assim direta, muito pelo contrário. Nós trabalhamos, nas OT, Orientações Técnicas, nós trabalhamos sim os caderninhos, nós levamos os Cadernos as vezes, trabalhamos uma Situação ali de Aprendizagem. No entanto, nunca foi cobrado explícito o Caderno para o Saresp.
Como eu disse eles cobram muito mais as análises de algumas habilidades ou não, trabalha em cima, e tem deixado aí, pelo menos em História pra que a gente vá em busca aí de outros materiais que nós docentes achamos necessários (PROFESSOR D, 2015)

Porém, o que podemos perceber que, ao afirmar que os Cadernos e suas Situações de Aprendizagem são parte das Orientações Técnicas disponibilizadas pela Diretoria Regional de Ensino, demonstra que

objetivamente o uso e desenvolvimento dessas Situações são de interesse da SEE-SP e, dessa forma, que sejam utilizados os Cadernos do Professor e do Aluno.

O ponto que o professor B toca ao final de sua resposta é importante para ser analisado. O docente aponta que os materiais didáticos acabam, muitas vezes sendo confundido com o próprio currículo, assim como outro docente que diz que: *ele pode servir como um norte, como eu disse, os professores usam... Acabam usando ele como Currículo, selecionando exercícios, no entanto, ele não é suficiente.*

Talvez isso ocorra pelos Cadernos serem a face mais visível e presente no cotidiano da escola, o primeiro professor afirma:

Olha, isso é um dos fatores porque realmente, se a gente for levar em conta a correria da vida docente, da Secretaria de Educação, faz com que muitas vezes que preparem as aulas com o Caderno do Aluno, o que não deveria acontecer né?! A gente tem outros materiais, a gente tem o Currículo né?! Como parte da administração da escola, seja a gestão, seja a coordenação pedagógica, essa cobrança por trabalho por caderninho, com o Caderno do Aluno, ela contribui para que haja essa, essa confusão né?! (PROFESSOR B)

Quando procuramos entender como o professor entende o material, podemos perceber que para eles o material é um agente que auxilia seu trabalho cotidiano, que, embora não lhe agrade em alguns aspectos, são facilitadores, no sentido de que lhe oferece subsídios para compor suas aulas, atividades e avaliações com menos tempo dentro da sua corrida jornada de trabalho.

Em uma das entrevistas o professor demonstra que o próprio aluno espera que o Caderno seja utilizado

Mas eu vejo a preocupação dos meus alunos: “Ah vamos terminar o caderninho logo?”. Eu falo: “Calma, não é assim” “Já tá acabando?”, Falo “Calma, vamos pegar o livrinho completar o que tá faltando” tem que outras coisas também ,não é só seguir o caderninho, o Caderno do Aluno (PROFESSOR C)

Isso mostra uma cultura inculcada na escola onde o “completar o caderno” é o mesmo que “vencer o conteúdo” e está diretamente ligado ao que o aluno entende por aprender, por esse motivo vemos a grande preocupação

dos alunos, anunciada pelo professor, em conseguir chegar ao fim do material dentro do prazo estabelecido. É interessante notar que professores e alunos tratam o material curricular pelo diminutivo, denotando a concepção que possuem dele, talvez, menor e menos importante que o livro didático.

Porém, quando se questiona diretamente sobre o que eles acham desse material ou quais comentários eles podem tecer a respeito dos mesmos, as críticas são constantes, como por exemplo:

Olha, eu não posso dizer que o Caderno do Aluno seja algo assim que não dá pra trabalhar, Dá.

Acredito que ele precisa ser reformulado, porque ele dá, mas é preciso selecionar, se quiser dar uma aula de qualidade você precisa selecionar, porque dá pra trabalhar, ele vai ter alguns documentos alguns textos, algumas imagens, e isso é legal, dá pra trabalhar.

Esse é um lado, mas tem o outro lado, um lado ruim. O ruim é que ele não trás o mínimo ali de um conteúdo em si, ele trás questões, tudo no Caderno do Aluno são questões, tem documentos, mas eles vão ser trabalhados com questões. Aí complica, aí complica, porque precisa ter um conteúdo, uma orientação de conteúdo, um mínimo que seja pra que o aluno possa estar em casa... porque tem lá, vamos lá, será que uma criança ou um adolescente, vai ter organização suficiente pra pegar o Caderno do Aluno, pegar um caderno e pegar um livro pra estudar ao mesmo tempo? (PROFESSOR B, 2015)

Para muitos professores, o fato de o Caderno apresentar, em sua maioria, apenas exercícios se configura como um fator negativo. Para eles a falta de textos que tragam os conteúdos a serem trabalhados com explicações mais aprofundadas, dificulta o trabalho sendo que, seria mais bem aproveitado se fosse mais parecido com uma apostila. Essa afirmação aparece de alguma forma, em todas as entrevistas.

Não podemos desprezar que o uso dos Cadernos do Aluno está vinculado com um objetivo maior, que se insere no desempenho que o aluno alcança nas avaliações externas, em especial no Saesp, por esse motivo criamos uma categoria para analisar as respostas dos professores no tocante da ligação, e influência, que a citada avaliação possui na escola., uma vez que nossas pesquisa nos levaram a entender o Saesp como fator primordial no desenvolvimento pedagógico das escolas, e assim, influencia diretamente no que é ensinar.

Dessa forma algumas respostas dadas pelo professor sobre o uso do material e sua ligação com o Saesp são importantes de serem salientadas.

É importante lembrar que o Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São Paulo fora criado anos antes do programa que criou e disponibilizou o material didático aqui analisado. No entanto, com a proposta efetivada nas escolas a tônica da avaliação passou a caminhar lado a lado com o Currículo do Estado, isso foi lembrado por uma professora que afirma que:

No começo o Saesp e o Caderno do Aluno eram bem diferentes. A gente não tem acesso a prova do Saesp, mas agora parece que eles estão andando um pouquinho mais perto. Tem muita coisa que a gente ensina na sala e o aluno aproveita no Saesp, mas, no começo não era assim. No começo cada um pra um lado, era assim bem diferente mesmo, eu sei por que assim, a gente ensinava uma coisa e o aluno fazia a prova caía outra coisa. Daí a gente não gostava, a gente queria que o que fosse ensinado fosse cobrado e não era. Mas de um tempo pra cá mudou bastante, de um tempo pra cá. É que a gente não tem acesso as provas. (PROFESSOR C, 2015)

As avaliações do Saesp são aplicadas, geralmente, por professores da rede que são remunerados para tal e dispensados de suas aulas para esse exercício, por aqueles que se interessar por participar da aplicação. Um professor não pode aplicar a avaliação em sua própria Unidade Escolar e as avaliações não são disponibilizadas à escola.

Em uma das entrevistas o professor defende que:

Se o Sistema de Avaliação do Estado ele acompanha, ele pega esse livro, esse Caderno, essa orientação, então é óbvio que a gente vai trabalhar com ele durante o ano né?! Mas, por exemplo, ele é flexível. Dependendo da realidade, do exercício, se ele não se encaixa daquela forma, a gente tem a liberdade de fazer uma adaptação, adequação, mas, sempre dentro do Currículo. (PROFESSOR A, 2015)

Para esse professor, que anteriormente disse não perceber pressão para que se usem os Cadernos, afirma que há uma ligação entre o material e o Sistema de Rendimento afinal, a matriz de referência do Saesp se baseia nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala, como visto no primeiro capítulo.

Perguntamos a um professor se havia semelhanças latentes entre os exercícios propostos pelos Cadernos e o Saresp, a resposta foi de encontro com essa informação:

Olha, se é parecido eu não sei... porque eu não aplico o saresp todo ano tá?! Eu não tenho aplicado. Mas, se eu pegar assim e olhar a matriz de referência, analisar os relatórios e analisar os exercícios, eu não vou dizer pra você que o exercício é igual. O assunto é, o assunto, o currículo ele é igual, o tema sim, mas os exercícios não. Pelo menos de História o exercício não é igual. (PROFESSOR A, 2015)

Em outro momento pretendíamos entender qual a influência que o Saresp possui diretamente no que é ensinar e sua importância na escola. Para tanto fizemos questões diretas sobre como o Saresp influencia na escola, uma das respostas foi a seguinte:

Antes de ingressar como efetivo eu fui categoria “O” eu acabei dando aula em muitas escolas e eu vi que a maioria prioriza muito o Saresp a ponto de... as vezes, bimestralmente dar um simulado para o Saresp e esse simulado servir como uma nota bimestral, ou então complementar e, pelo menos, cinquenta por cento da nota bimestral. Isso é um absurdo (PROFESSOR B, 2015)

Para esse professor, a influência é muito grande, uma vez que, em algumas escolas por onde passou havia uma preocupação muito grande em preparar o aluno para um bom desempenho na avaliação externa. O mesmo professor ainda afirma que para ele:

É, um treino, exatamente, um treino para o Saresp né?! E a gente sabe que tem essa pressão muito grande para prova do Saresp por causa do bônus, né?! Ou seja, a aprendizagem do aluno em si acaba ficando em segundo plano, se ele consegue ali dominar ali umas manhas pra ir bem no Saresp, tudo bem. Agora, o problema é que nem sempre o aluno que vai bem ou razoável no Saresp, ou a escola que tem uma meta razoável no Saresp, não necessariamente ela tá se preocupando com o desempenho do aluno em outros setores, como a cidadania né?! (PROFESSOR B, 2015)

A questão do bônus é uma presença marcante nas escolas paulistas. O governo estadual criou uma política de bonificação por rendimento que está atrelada ao desempenho no Saresp e com outras medidas como diminuição de evasão e de repetências

Perguntamos também aos professores o que é o Saresp e como ele influencia o que é ensinar, um dos professores respondeu o seguinte:

Influencia e muito. Porque assim, a realidade escolar que nós temos, o que acontece, o Saresp seria uma avaliação pra medir né?! Seja o conteúdo que o aluno conseguiu atingir, a abordagem desse conteúdo, como ele foi problematizado, já tendo em vista o ponto do currículo. (PROFESSOR B, 2015)

Para um dos professores a avaliação do Saresp já possui um lugar de grande destaque dentro da escola sendo que o simples boato da exclusão do Sistema causa entusiasmo na escola:

Ah muito grande. Ano passado teve um boato que não ia ter Saresp, no começo do ano, a escola ferveu heim, entre os professores. Falava “não vamos falar isso pros alunos não” Porque chega no nono ano a grande preocupação da meninada é o Saresp, aí falaram que não ia ter, eu falei: “Mas e agora?”, de repente mudaram “ah vai ter sim”. Então é uma preocupação a mais para os alunos e pra gente. (PROFESSOR C, 2015)

Essa narrativa mostra uma preocupação de como seria o trabalho caso não houvesse o Saresp naquele ano. A frase: “*não vamos falar isso pros alunos não*”, demonstra não uma preocupação com o aprendizado, que acreditamos que seja prejudicado com a exclusão do exame, mas com o trabalho pedagógico desprendido pelo Saresp.

Outro professor respondeu ao questionamento de haver influência no que ensinar e o Saresp:

Sim, sim. Porque... principalmente nas habilidades que não foram atingidas no Saresp anterior, pra que possa tentar sanar, tem toda uma análise de tipos de habilidade que não foram atingidas pela suas turmas, dá pra se ver mais ou menos naquilo lá que precisa trabalhar em cima. E somos cobrados pela equipe gestora pra justamente trabalhar em cima, dessas habilidades que não foram atingidas. (PROFESSOR D, 2015)

A partir da resposta desse professor nós podemos começar a perceber como essa influência se dá. Segundo o argumento acima, a partir do desempenho obtido no ano anterior na avaliação do estado são traçadas metas para que sejam trabalhadas no ano letivo.

Há uma reunião anual nas escolas paulistas chamado de “Dia do Saresp na Escola”, essa reunião pedagógica é destinada para toda comunidade escolar como afirma o professor D:

O Dia do Saresp... é uma data em que os professores... Na realidade seria também a comunidade né?! Mas acaba sendo mais os professores e a equipe gestora da escola. É uma reunião, onde nós assistimos... alguma coisa, uma conferência do estado sobre o Saresp, orientando, e depois nós analisamos os dados do Saresp do ano anterior e dos anos anteriores, vendo aquilo que foi atingido, o que não foi atingido, estabelecendo as metas. É um dia de avaliação, a gente avalia internamente e avalia nossa escola em comparação as outras do município e da região inclusive do estado. (PROFESSOR D, 2015)

Nesse dia de avaliação da escola, são traçados os passos a serem dados no que diz respeito a preparação dos alunos ao Saresp como podemos confirmar com a resposta de outro professor:

É um dia que a gente se reúne, pra discutir, pra analisar os índices passados né?! Do ano passado, analisar os resultados das avaliações diagnósticas, das avaliações bimestrais e como estão os alunos, que ações, que medidas vamos tomar, vamos fazer pra melhorar né?! Como que a gente vai trabalhar. Então a gente faz um levantamento pra... visando sempre melhorar esse, esse resultado. (PROFESSOR A, 2015)

Outro professor ainda comenta que :

O dia do Saresp é ver as metas, ver os anos anteriores, os desempenhos anteriores, as metas que foram alcançadas e, grosso modo, o que precisa pra atingir essas metas (risos), a preocupação do dia do Saresp é essa (risos) (PROFESSOR B, 2015)

O riso nervoso do professor acima ao comentar sobre o que de fato seria o dia do Saresp se completa com sua insatisfação com esse sistema, para ele o ensino em si fica em segundo plano, uma vez que o que se pretende é criar estratégias para que se alcance as metas estabelecidas pela SEE-SP.

A resposta de outro professor nos chama a atenção:

É visto como foi trabalhado no outro ano. Mas é o que eu te falei... não que História não seja importante, mas o que é mais cobrado, o que é mais exigido é Português e Matemática, a gente faz o que a gente pode, faz aquilo que é possível, mas o que é cobrado mesmo é Português e Matemática.

Então, tirando a parte de leitura e escrita... pra História não se faz tão significativo.

Não que eu não ache importante ler e escrever, mas tinha que ter mais coisas pra História e Geografia e a gente sabe, não tem. (PROFESSOR C, 2015)

Vale Lembrar que, embora nas edições anteriores a 2015 houvesse avaliação em Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, as disciplinas que possuem peso para determinarem o rendimento da escola são Língua Portuguesa e Matemática, o que foi lembrado pelo mesmo professor anterior quando lhe perguntamos se a prova influencia o ensino.

Você vai, você vai, vai cobrar do aluno ele fala: “Mas isso cai no Saesp?” “Professora, Português e Matemática, o resto não cai no Saesp” é a resposta, a resposta que ele tem pra gente é essa. Enfim, pega um nono ano aí, a sempre assim “Mas isso aí não cai no Saesp”. Por que o que é valorizado ainda na escola, infelizmente, ainda é Português e Matemática. (PROFESSOR C, 2015)

Para o aluno essa cultura da avaliação já está posta, e ele entende em quais disciplinas realmente será avaliado, a inexistência da prova, apavorante para os professores, determina uma mudança no projeto pedagógico da escola, ou seja, uma mudança em todo o trabalho, uma ruptura nessa cultura.

Para outro professor, perguntamos se a grande importância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação Rendimento, prejudica as demais disciplinas, a resposta foi a seguinte:

Eu acredito que sim, eu acredito que sim, não só em História, mas a Geografia... que ficam mesmo a margem por causa importância dessas disciplinas, Português e Matemática serem as disciplinas assim consideradas carro chefe do estado acaba sim ficando... eu achei que no ano que passou História foi muito pouco contemplada pelos professores de capacitação. (PROFESSOR D, 2015)

O que nos parece diante dessas afirmações é que o Saesp assumiu tamanha influência dentro da escola a ponto de levar as disciplinas menos valorizadas realmente se sentirem menores e com menos importância. Obviamente que isso não surgiu com essa avaliação, no entanto para acentuar outros fatores como a diferença entre o número de aulas semanais para determinadas matérias mostra a importância que elas ocupam dentro de um projeto pedagógico.

Não podemos deixar de acrescentar que o apreço da proposta pedagógica paulista para o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora direcionam, talvez erroneamente, a uma importância maior à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que ler e escrever é entendido como um dos pilares da educação e o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora é de importância para todas as disciplinas.

No entanto, entendemos que quando o professor faz essa alegação é porque percebe que os esforços da DE e da SEE-SP para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são muito maiores e com muito mais recursos, obviamente devido à importância das avaliações externas.

As narrativas dos professores revelam a angústia de trabalhar com um material com tantas particularidades e como um sistema de avaliação que lhes parece não atingir sentidos reais para o seu trabalho cotidiano, no entanto, seu uso tutelado, ou não já se fez efetivo, sendo hoje parte do Código Disciplinar de História no Estado de São Paulo.

CONCLUSÃO

O que é ensinar História no estado de São Paulo hoje?

Encontrar a possível resposta para essa questão não foi fácil e, podemos dizer certamente, não chegamos a uma resposta unânime e definitiva, ao invés disso tivemos outros questionamentos que nos levaram a outras respostas não menos importantes.

Se respondermos a nossa indagação a partir do primeiro capítulo dessa dissertação veremos que ensinar História no estado de São Paulo na atual conjuntura decorre de um ideal político e econômico determinado pelas políticas públicas neoliberais.

Ensinar História perpassa, portanto, por um ideal de governo que prioriza o resultado deixando de lado seus caminhos, decorre por políticas públicas para educação que busca uma unificação curricular que promova cortes de despesas, aumento do número de alunos por sala de aula, diminuição do número de professores da rede e menor responsabilidade do governo estadual em alguns setores. Impossível não nos atermos a essas questões para respondermos a nossa dúvida.

Em 1995 quando houve uma experiência de reorganização escolar no estado de São Paulo, o número de aulas de História por série/ano foi reduzido em alguns casos a duas aulas semanais, o que exigia do professor um enxugamento de conteúdos a fim de “vencer” o ano letivo. Hoje, com quatro aulas semanais em todas as séries/anos do Ensino Fundamental os desafios são outros. Trabalhar um material diferente e único para todas as turmas.

Se responder ao problema proposto a partir do nosso segundo capítulo, podemos chegar a conclusão que o ensino de História em São Paulo, de acordo com seus materiais didáticos disponibilizados pelo estado se foca na aprendizagem do aluno, se propondo a mover o eixo do ensinar para o aprender como aponta sua apresentação no documento curricular.

Porém, podemos apontar uma ausência de corrente teórica e historiográfica que guia toda essa proposta curricular uma vez que, segundo o próprio documento:

convém assinalar, por que esses materiais não seguem uma única e determinada corrente historiográfica, o que se fez com o propósito de respeitar a diversidade de objetivos e compromissos que caracteriza os professores e pode ser conferido nos materiais didáticos derivados do currículo, sempre preocupados em alargar os horizontes das ações de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO,

No tocante aos conteúdos propostos para a disciplina de História, cabe ressaltar que o programa do estado, assim como seu próprio documento afirma, não traz grandes modificações, optando-se por manter uma grade de conteúdos clássicos do modelo quadripartite francês já muito consagrado na forma de ensinar História no Brasil, dividindo-os em “recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais.” Dessa forma têm-se como recortes temático-conceituais o trabalho, vida cotidiana, memória e cultura material, por exemplo.

Portanto, não temos nenhuma novidade nessa proposta no que diz respeito a organização dos conteúdos escolares, a mudança é percebida no tratamento e perspectiva que esses conteúdos serão trabalhados em sala de aula. Os Cadernos do Professor e do Aluno apontam o direcionamento a ser dado ao ensino das disciplinas escolares no estado prezando pelo desenvolvimento das Competências e Habilidades, conceito vindo do pensamento de Philippe Perrenoud e incorporado aos anseios da política pública paulista para a educação, no entanto simplifica-se um conceito complexo ao explicar que o desenvolvimento de habilidades seja: “em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer”.

A própria ideia de se trabalhar um currículo disposto a desenvolver Habilidades e Competências do educando não é nova no Brasil, outras propostas e parâmetros já trouxeram essa sugestão, porém, no estado de São Paulo temos uma proposta vinculada desse desenvolvimento com desempenho dos alunos em avaliações externas de rendimento, tanto em níveis estaduais, como o Saesp, quanto nacionais como a prova Brasil e o ENEM.

Os Cadernos didáticos se apoiam em desenvolver, prioritariamente, a habilidade leitora e escritora dos alunos em diversas fontes, sejam em forma de leitura e análise textos escritos, tipo de atividade mais presente nos Cadernos, imagens, propagandas publicitárias, filmes, entre outras. Ao lado temos as

matrizes de referência do Saesp que sem apoiam nos Cadernos, portanto, essa consonância indiscutivelmente mostra o estreitamento entre eles.

Chegamos então há uma possível resposta, ou respostas, levantadas por nosso terceiro capítulo: Ensinar História no estado de São Paulo a partir de seu documento curricular e materiais didáticos, segundo os professores, é preparar os alunos para essas avaliações externas.

As angústias dos professores nesse sentido não estão apenas no fato de que há uma valorização muito grande para o desempenho que o aluno terá na prova do Saesp, também está em perceber que a sua disciplina é considerada como de segundo plano, de menor importância e, assim sendo, com menor preocupação por parte da equipe gestora e pela própria Secretaria de Educação através da Diretoria Regional de Ensino.

Prova disso foi que durante as entrevistas os professores expressavam o descontentamento com o número de Oficinas Técnicas destinadas à disciplina de História em comparação a outras disciplinas, por exemplo, e a atenção que matérias como Português e Matemática, as quais as avaliações externas possuem maior peso, dentro da escola, vemos isso pelo número de aulas semanais destinadas as mesmas, as formações continuadas oferecidas aos professores, por exemplo.

Alguns professores nos levaram a entender que ensinar História passa por ajudar os alunos a terem bons desempenhos em Língua Portuguesa através do desenvolvimento das habilidades leitora e escritora.

Ainda que os professores não vejam a cobrança por parte da equipe gestora da escola ao uso do material didático como pressão, podemos perceber que seu uso está enraizado na escola, até mesmo por parte dos discentes. Mesmo seu uso, de acordo com as orientações do programa São Paulo Faz Escola, não sendo obrigatório é fato que ele já faz parte dessa tradição inventada da cultura escolar e, se desvencilhar dele não é fácil.

Os professores salientaram, seja através do questionário ou das entrevistas, que o material didático facilita seu trabalho cotidiano, e por isso lançam mão dele para o seu trabalho. É importante entender o que os professores chamam de “facilitar”, essa palavra denota que os diversos problemas da carreira docente como grandes jornadas de trabalho, trabalhar com diferentes turmas em diferentes níveis de escolarização, o número

elevado de alunos, são, de alguma forma, amenizados com um material que lhes mostram como se deve trabalhar, quais as aulas serão ministradas e até em quanto tempo. Não percebem talvez essa facilitação, mesmo que velada, é uma forma de imposição

Acreditamos que, de forma modesta, toda boa pesquisa nos deixa com mais, e mais complexas perguntas quando chegamos ao final do que quando iniciamos, essa pesquisa não foi diferente. Hoje nos perguntamos: Qual a ideia de Competências e Habilidades que os professores que trabalham a partir desse currículo? Como a História de apresenta, exclusivamente, no SARESP? O que é, e como se insere dentro da educação paulista o subprograma “Educação: Compromisso de São Paulo” e seus cinco pilares? Entre outras que possivelmente se desdobrariam em outras pesquisas.

Não tivemos a ambição de esgotar as discussões acerca do tema, e as nossas dúvidas decorrentes do processo de pesquisa são a prova disso porém, esperamos que essa pesquisa ajude a levantar o debate sobre o tema que propomos e promova questionamentos que levem à melhoria do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.163-174, set. 1992. Disponível em: <file:///C:/Documents and Settings/User/Meus documentos/Downloads/katiaabud.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ABUD, Katia. **Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998. Cap. 01. p. 11-27.

BRANDÃO, Nágela Aparecida; DIAS, Edmundo Fernandes. A QUESTÃO DA IDEOLOGIA EM ANTONIO GRAMSCI. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p.81-98, jun./dez. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. "São Paulo Faz Escola"?: Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Currículo, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à universidade**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CATANZARO, Fabiana Oliveira. **O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Usp, São Paulo, 2012. Disponível em: <file:///C:/Documents and Settings/User/Meus documentos/Downloads/FABIANA_OLIVIERI_CATANZARO (1).pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

CIAMPI, Helenice et al. O currículo bandeirante:: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p.361-382. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL: NO ANIVERSÁRIO DE 50 ANOS DE UMA ÁREA DE PESQUISA, NOTÍCIAS DO QUE

VIRÁ. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, v. 1, n. 16, p.147-160, set/out 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

FARAGO, C. C. ; Fofonca, Eduardo. . **A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Linguagem** (São Paulo), v. 18, p. 01-05, 2011.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Pomares-corredor, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC; 2005.

GATTI, Bernadeti Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p.381-392, jan/dez 2003.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo competências**: Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Nova Escola, Brasil, p.19-31, set. 2000.

GEVAERD, R. T. F. . **A construção do código disciplinar da História do Paraná: a presença desse ensino na cultura escolar**. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, UBERLÂNDIA. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006. p. 4870-4879.

GEVAERD, R. T. F. . **O código disciplinar da História do Paraná e a formação de uma identidade paranaense**. In: IX Encontro Regional de História, 2004, Ponta Grossa. IX Encontro Regional de História: Identidades e representações. Ponta Grossa - Paraná, 2004. v. 1

GOODSON, Ivor F.. **Currículo: Teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2005

KNOLL, Daneil Carlos. **O Paradigma da Didática da História: Um estudo sobre a a identidade histórica docente**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 60, n. 1, p.15-35, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LOPES, Nataly Carvalho et al. **UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE**

CIÊNCIAS: IDEOLOGIA, CULTURA E PODER. In: ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. Anais... . Florianópolis: Udesc, 2009. p. 01 - 12. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/312.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.01-10. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. **A historia prescrita e disciplinada nos currículos escolares.** 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2000. Disponível em: <[file:///C:/Documents and Settings/User/Meus documentos/Downloads/MartinsMariadocarmo \(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/MartinsMariadocarmo%20(2).pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um currículo num campo de tensões: a proposta curricular de História para o 2º grau da CENP/SP. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Anpuh, 2011. p. 01 - 17. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300237211_ARQUIVO_UmcurriculopropostodeHistoria-PauloMello-ANPUH2011.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008.

MORENO, J.C. **Pensar a História. Pensar seu Ensino.** *Revista Virtual de Historia*, UFF. Rio de Janeiro, 2004.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Marília, 2014. Cap. 01. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mota_bmcs_me_mar.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 171, set. 1985/fev. 1986. (ANPUH, Marco Zero).

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva.** *Revista Brasileira de História*, vol 13 nº25//26 pp 143,162. São Paulo 1992/1993

NASCIMENTO, Maria Tereza Gomes do. **Teoria das Competências de Phillip Perrenoud e Prática Docente no Ensino Superior em uma Instituição Pública: Elementos para estudo de caso.** 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/teoria-das-competencias-de-phillip-perrenoud-e-pratica-docente-no-ensino-superior-em-uma-instituicao-publica-eleme>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O Programa "São Paulo Faz escola" e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, v. 2, n. 21, p.53-66, jul./dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p53-66>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.01-13. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200004>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil.** 2012. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação nº 1, de 2010. **Currículo do Estado de SÃO PAULO**, S.E.E. CENP - Proposta Curricular de História, 1º grau. São Paulo, S.E.E./ CENP/, 1986, p. 04.

SÃO PAULO: **Ciências humanas e suas tecnologias.** São Paulo, SP: See, 2010.

SÃO PAULOa. Diego López Silva. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; história, ensino fundamental – anos finais, 5a série/6o ano. 2. ed. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2014. 72 p.

SÃO PAULOb. Diego López Silva. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do

Aluno; história, ensino fundamental – anos finais, 5a série/6o ano. 3. ed. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2014. 74 p.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 38. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004

SCHMIDT, M. A. M. S. . O Estado e a construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 24, p. 709-729, 2006. , dez. 2006.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: Concepções, práxis , tendências. Cabo Verde: Unicv, 2013.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum Revista da História**. N. 6/7, p. 105-117, jan/dez. 2000/2001

APÊNDICES

1. QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

1- ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1 - Há quanto tempo atua na rede estadual de São Paulo?

2 - Em quais anos do Ensino Fundamental e/ou Médio leciona atualmente?

3 - Leciona em outras redes de ensino (municipal, particular, Ensino Superior ou outros)?

2- SOBRE A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

1 - Para você, qual a importância da manutenção da disciplina de História nos Currículos oficiais?

2 - Quais fontes você mais utiliza para a preparação de aulas?

3 -Os PCNS são comumente utilizados por você ao selecionar os conteúdos e planejar suas aulas?

sim

não

Comente:

4 - Com que frequência você utiliza o Currículo do Estado de São Paulo para História e Suas Tecnologias para o planejamento?

Muito

Pouco

Não Uso

Comente:

5 - Tendo em vista que os Cadernos do Professor e do Aluno compõe propostas de aulas a serem ministradas ao longo do ano letivo, pré estabelecendo um recorte de conteúdos para tais aulas, o quanto ele influencia a sua prática pedagógica?

Muito

Pouco

Não uso

Comente:

6 - Na sua prática pedagógica, a quais documentos você habitualmente recorre ao organizar os conteúdos e preparar suas aulas? (Considere 4 para mais utilizado e 1 para menos utilizado).

PCNS de História para terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental e médio

Currículo do Estado de São Paulo de História e Suas Tecnologias para Ensino Fundamental e Médio

Caderno do Professor e do Aluno

Livro Didático

7 - Durante as aulas, qual suporte é mais utilizado por você e pelos alunos? (Considere 3 para o que mais utiliza e 1 para o que menos utiliza)

Livro Didático

Caderno do Aluno

3 – Os trechos a seguir fazem parte dos PCNS de História, do Currículo do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno e do Professor. Identifique cada trecho colocando: CE Para Currículo do Estado de São Paulo Para História e Suas Tecnologias, P para PCNS de História, C para Cadernos do Professor e do Aluno.

1 – Sobre a criação do documento:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão, e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

A reedição (...) realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico das abordagens.

2- Sobre a organização dos conteúdos:

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

No que diz respeito diretamente ao currículo de História (...) optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais.

Estes temas serão desenvolvidos em Situações de Aprendizagem que terão, dentre seus objetivos, que ressaltar as diferentes linguagens das fontes históricas (...). Trata-se de práticas que incentivam o exercício de formulação de hipóteses, o processo de criação, a compreensão e interação de narrativas.

3 – Sobre os objetivos da disciplina de História

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Levar os alunos à compreensão da “cidadania social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” adotando, “no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

4 – Sobre avaliação

. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar

questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça. (...). Ela possibilita ao professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo. Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas.

Ao Avaliar as etapas da Situação de Aprendizagem, você poderá observar os conhecimentos adquiridos examinar o aprendizado do estudante. No desenvolvimento das propostas, acompanhe o processo de desenvolvimento soa alunos, localizando dificuldades, propondo retomadas e fazendo mudanças, se necessário.

2. ENTREVISTA 1

Hoje é dia 14 de janeiro de 2016, estamos realizando uma entrevista que é parte de uma pesquisa em andamento do programa de mestrado da Universidade Estadual de Londrina intitulada “Entre o proposto e o praticado: uma análise dos documentos curriculares de História do estado de São Paulo e sua apropriação pelos professores da rede estadual”

Pesquisador – Bom Dia!

Professor – Bom dia!

Pes – Há quanto tempo a senhora leciona na rede estadual de São Paulo?

Prof – 5 anos!

Pes – 5 anos? Nesse período de 5 anos você já começou trabalhando com os Caderninhos, Cadernos do Professor e do Aluno?

Prof- É, já com o currículo pronto, quando eu comecei já havia o currículo.

Pes – O período de introdução do Currículo você não acompanhou?

Prof – Não, o primeiro ano não, quando eu assumi já estava em andamento, ele já *tava* em uso, nós aprendemos juntos. Eu tive algumas orientações técnicas em Ourinhos.

Pes – Na Diretoria de Ensino?

Prof – É, na Diretoria de Ensino eu tive! Eu era eventual ainda, depois categoria “o”, aí tive algumas orientações.

Depois, pra efetivar tive o “Curso de Formação” né?!

Pes – O “Curso de Formação” foi aquele depois do concurso...

Prof – Isso!

Pes – Que teve um período...

Prof – É, mas ele trabalha, mesmo já tendo uma preparação antes, o “Curso de Formação” ele envolve o Currículo né?!

Ele trabalha como trabalhar o currículo, as ações, enfim.

Pes – Hoje, o Saesp ele tem uma importância muito grande dentro da escola né?!

Prof – Sim

Pes – E, de certa forma, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno ele trabalha todas as orientações do Saesp né?!

Prof – Certo!

Pes – Por ter essa ligação tão grande, a senhora acha que tem uma , uma, não uma pressão, mas uma imposição de que se use o Caderno do Aluno para que se atinja um bom índice no Saesp? Da escola?

Prof – Então, não é bem... (pausa). Assim... (pausa). Depende, depende do ponto de vista aí né?!

Pra mim, vou falar como pessoa. Pra mim eu não vejo como imposição, são orientações. Se o Sistema de Avaliação do Estado ele acompanha, ele pega esse livro, esse Caderno, essa orientação, então é óbvio que a gente vai trabalhar com ele durante o ano né?! Mas, por exemplo, ele é flexível. Dependendo da realidade, do exercício, se ele não se encaixa daquela forma, a gente tem a liberdade de fazer uma adaptação, adequação, mas, sempre dentro do Currículo.

Tanto, que o próprio caderninho do aluno mesmo, ele todo ano tem uma modificação então eles vão aperfeiçoando, ele vai melhorando os exercícios, mudando, tira um, coloca outro que é sempre pra visar o melhor, porque depende muito da realidade, depende muito do conteúdo, depende muito de cada um. Então tem que ir fazendo as adequações.

Pesq – E esse.... por todos os alunos eles terem esse Caderno, ter esse material, ele ajuda na preparação das suas aula? Durante a aula?

Prof – Ajuda. Ele ajuda bem, porém, poderia ser melhor se ele fosse realmente uma apostila né?! (risos)

A gente costuma dizer apostila mais ele não é, é um caderno de exercícios. Então, se ele fosse uma apostila em si, ele seria melhor ainda tá?! Mas ele ajuda sempre sim. Claro que tem muitos exercícios de pesquisa que...é... que a gente precisa usar a informática e nem sempre a informática tá disponível né?! Tem todo um outro, um outro fator que tá envolvido...

Ele ajuda bem, porém, nem toda... Nem toda a nossa clientela, dependendo da sala, dependendo do ano, da idade, nem sempre ela consegue acompanhar esse exercício desse caderno.

Pesq – Uhum

Prof – Né?! Então muitas vezes a gente tem que fazer adequação, porque muitas vezes ele é fora da realidade.

Pesq – Então a senhora acha que ele muitas vezes, acaba exigindo muito do aluno que ainda não atingiu aquela...

Prof – Não, não...muitas vezes ele ainda não atingiu aquele nível, aquela habilidade, e você tem que fazer todo um trabalho de resgate né?! Tentar resgatar essas habilidades que ficaram pendentes, e às vezes ele tem uma defasagem mesmo de aprendizagem, que a gente não consegue dar conta de tudo né?! Mas a gente faz ao máximo pra tentar resgatar. Mas é... (pausa) Mas eu pessoalmente eu não vejo como imposição por que ele ajuda muito no dia a dia.

Pesq- Aham!

Prof - Tá Certo que não dá também pra você chegar lá e falar: “vamos pegar os caderninhos, vamos fazer os exercícios”. Não, você tem que fazer todo um trabalho antes.

Você tem que preparar antes, tem que trabalhar com o livro didático, ou pesquisa antes, uma explicação diálogo, debate, ou um filme...Várias atividades antes para depois chegar nos exercícios do caderninho, e olhe lá que dependendo do exercício o livro didático também não dá, só ele não dá, não dá suporte.

Pesq- O Caderno acaba não substituindo o livro Didático né?!

Prof - Não

Pesq - É até possível trabalhar os dois juntos ao mesmo tempo...

Prof - Os dois juntos, às vezes tem exercício que você tem um texto no livro didático, uma imagem da pra fazer um acompanhamento. E existe exercício que não tem, é preciso fazer uma pesquisa anteriormente, um pré-conhecimento né?! Um pré-requisito. E nem sempre o aluno tem aí você tem que trabalhar com informática, com slides, com pesquisa, com filmes enfim, com documentários.

Nem toda clientela vai se adequar a assistir aquele documentário. O documentário se ele passar de dez, quinze minutos, pronto, ele já perdeu a validade, ele já não tem interesse mais...

Pesq - A criança já deixa não presta mais atenção né?!

Prof - Não, não porque (pausa)... tem que ser um negócio breve mais que tenha algo a ver com aquilo que prenda o interesse deles para eles prestarem atenção.

Pesq - Geralmente no final da Situação de Aprendizagem tem uma lista de livros e filmes, por exemplo, que possam ser utilizados..

Prof - É..

Pesq - A senhora costuma utilizar?

Prof - O filme eu uso.

Pesq- Uhum

Prof - O livro eu uso o livro didático que tem na sala mesmo, ou algum outro né?! Que eu possa ter em casa, ou algum outro da *internet*. Mas, o filme geralmente eu uso aquele.

E as vezes até os próprios alunos, quando eles tão fazendo exercícios eles vão lá no final e falam “Ah professor, tem tal filme pra assistir”. Então se eu achar que o filme dê pra encaixar né?! A maioria encaixa, ou dá praquele nível né, de desenvolvimento, aí a gente usa sim.

Eu acho que rende muito mais do que seu eu pegar e ler dois textos enormes de um livro didático.

Pesq – E ano passado a senhora estava com nível Fundamental e Médio?

Prof – Isso. E ah! Tem outro detalhe também, o filme por si só né, ele não trabalha, isso aí a gente já sabe, tem que todo aquele preparo antes, tem que fazer as explicações, fazer a preparação, alertar. Primeiro de tudo que eu faço mesmo é deixar bem claro, alertar que o cinema ele não tá interessado no conhecimento histórico, ele tá interessado em lucro. Então tem todas essas abordagens aí que temos que analisar, fazer o aluno analisar.

Ah cem por cento tá atento a isso. Não, mas se uma parcela ficar atenta a gente já fica feliz, já dá satisfação né?! (risos)

Pesq – E o livro didático ele não, pelo menos na escola que eu trabalhei aqui, ele não tinha um pra cada aluno né?! Ele tinha um tanto x ficava guardado numa salinha guardado para usassem, geralmente, duas salas ao mesmo tempo. Ainda está assim?

Prof – Então, depende muito da série, de como vem. Por exemplo, tinha um tanto de livro assim que dava pra duas salas, vamos falar das oitavas, eu gosto de ter o livro na sala, não gosto de mandar buscar na salinha. Dispersa, tem

que ficar andando, indo e voltando. Então, por exemplo, eu dividi em duas oitavas, então naquelas duas oitavas dá, mas aí, no ano que eu tiver três, aí não vai dar, aí vou ter que ir buscar na outra sala. Mas agora chegou mais um tanto ou (pausa), chegou mais um tanto, que talvez tivesse, guardado pelo caminho aí, enfim, então eu acredito que pra uma ou outra sala acredito que dê.

Porque, por exemplo, no ano passado nós tivemos duas oitavas, esse ano vamos ter três, então depende muito. Mas dizer que já vem assim é (pausa), mas na verdade eu acho que não vem todo ano né?! Vem de três em três né?! Então tem esse porém aí, mas aqui na escola que eu trabalho, por ser uma escola pequena, média... pequena mesmo, então dá pra conciliar, porque dificilmente vão ter dois professores, vamos dizer, de História trabalhando no mesmo período.

Mas se tivessem dois, três professores de História, por exemplo, dando aula pras oitavas no mesmo dia, no mesmo horário, pode ser que aí fosse dar algum probleminha, por enquanto não dado não, tá dando pra conciliar bem.

Pesq – Agora os Cadernos do Aluno são semestrais né?! Antes era bimestral, vinha de dois em dois meses né?! As vezes acontecia de atrasar, ter que dar continuidade sem o material. Isso melhorou? Ter mudado pra semestral?

Prof – Melhorou bem, melhor porque, teve ano de tá terminando o bimestre e chegar o caderno do primeiro, e já tá entrando no segundo, então melhorou. Apesar que mesmo assim, o Caderno do Professor a gente tem, a gente segue. Só os exercícios que aí a gente tem que passar na lousa, fazer diferente. Mas melhorou bem assim, ser semestralmente. Melhoraria muito se fosse apostila. (risos)

Pesq - Esse ano o Saesp, eu não tive a oportunidade de aplicar esse ano...

Prof – Eu também não.

Pesq – Mas só teve Português e Matemática, não teve nenhuma disciplina nem de Ciências Humanas nem de Ciências da Natureza, o último de História que teve, as escolas aqui da cidade tiveram um índice bem alto no Saesp...

Prof – É, aqui, aqui... teve um índice considerável

Pesq – (tosse) o uso do caderno ele ajuda no Saesp? Por ter alguns exercícios que são parecidos com os do Saesp...

Prof – Olha, se é parecido eu não sei... porque eu não aplico o saesp todo ano tá?! Eu não tenho aplicado. Mas, se eu pegar assim e olhar a matriz de referência, analisar os relatórios e analisar os exercícios, eu não vou dizer pra você que o exercício é igual. O assunto é, o assunto, o currículo ele é igual, o tema sim, mas os exercícios não. Pelo menos de História o exercício não é igual.

Pesq – Em Português e Matemática, por ser o que realmente conta pro, pro, pra escola ter o índice da escola, os professores eles acabam tendo, não quero dizer pressão...

Prof – Cobrança

Pesq – cobrança, por ser Português e Matemática que vai acabar contando ali. E História, Geografia, Ciências acaba sendo só pra levantamento de amostragem. Então acaba não tendo essa cobrança tão grande.

Mesmo assim, nos ATPCs acaba o uso dos Cadernos sempre tá ali na reunião. Como é essa reunião do ATPC, e é a caderno abordado se o Caderno tá sendo usado?

Prof – então, o que se aborda, pelo menos na escola que eu trabalho é assim, é seguir o Currículo, e usar ao máximo, aproveitar ao máximo o Caderno do Aluno, aproveitar ao máximo, porém, a gente tem os coordenadores que ele deixam assim em aberto pra gente fazer as adequações necessárias tah?! Se tem um material, que precise e não tenha ali, se for possível eles providenciam, nem sempre é possível né, porque você sabe que as verbas elas estão diminuindo cada vez mais, ano passado foi bem (pausa) diminuiu bem. Então a gente faz algumas adequações: Dá pra usar internet? Dá. Dá pra usar um slide? Dá. Porém, a sempre a orientação de se utilizar o currículo, há também a orientação que todas as matérias trabalhem as Habilidades, competências.. As habilidades leitora e escritora.

Em História, quer a gente queira quer não, o que mais a gente trabalha é isso né?!

Porque se o aluno ele sabe ler, escrever bem, ele entende, ele interpreta, ele vai aprender História, pode assim dizer, quase que tranquilo.

Aquele que tem mais dificuldade de leitura, de interpretação de escrita, ele vai ter dificuldade em todas as matérias. Então, a orientação que a gente recebe é essa, pra que a gente trabalhe as habilidades.

Então tem a avaliação diagnóstica feita no início do ano, é feito um levantamento daquelas habilidades de Português e Matemática que não foram atendidas né?! Que não foram alcançadas, as mais críticas, então são passadas pra gente pra trabalhar, por exemplo, dentro de um texto de História né?! Trabalhar aquela determinada habilidade, e a gente sempre acabam trabalhando mesmo dentro do dia a dia.

Eu nessa parte, não vejo como pressão, por que eu já trabalho dessa forma.

Eu já parto da ideia que assim, o aluno que não sabe ler bem, não sabe interpretar bem ele não vai aprender História nunca. Se ele não sabe ler e escrever né?! Como que ele vai... ele tem que ler, tem que gostar de ler, pelo menos um pouco, tem que despertar nele essa... esse... como posso colocar...esse apreço e essa habilidade.

Pesq – A Habilidade leitora e escritora mesmo, Currículo diz que tem que ser priorizada

Prof – É, tem que ser priorizada né?! Em todas as disciplinas, ela tem que ser priorizada em todas as disciplinas, e a gente que é de História tem que trabalhar ela mesmo, então, quando tem os ATP, esses diálogos, essa orientações, eu pessoalmente não vejo como pressão, a gente presencia colegas que já sentem como pressão, mas no meu caso até agora eu não vi como pressão não.

Muitas vezes eu vejo que eu to trabalhando mais Português que... Os alunos mesmo falam: “Mas professora, é aula de Português ou de História?”.

Eu falo “Mas gente, é interdisciplinar, não é?! Não tem texto de História no caderninho de Português, não fala sobre racismo, sobre escravidão? Então? Estamos em História aprendendo também o Português.”

O Currículo é interdisciplinar, né?!

Pesq – Sim. E o que é o Dia do Saesp? Tem um dia no ano, uma reunião no ano que é o Dia do Saesp né?!

Prof – É um dia que a gente se reúne, pra discutir, pra analisar os índices passados né?! Do ano passado, analisar os resultados das avaliações diagnósticas, das avaliações bimestrais e como estão os alunos, que ações,

que medidas vamos tomar, vamos fazer pra melhorar né?! Como que a gente vai trabalhar.

Então a gente faz um levantamento pra... visando sempre melhorar esse, esse resultado.

Pesq – E as Orientações Técnicas?

Prof – Olha, 2015...(pausa) eu já tive várias orientações técnicas lá em 2009, 2013... (pausa) 2014, eu tive uma (pausa)... 2015 eu não tive nenhuma. Ou tive uma?...(pausa) eu tive uma na escola, perdão, eu não tive da gente ir na Diretoria de ensino, agora eles mudaram, talvez por contenção de verbas, enfim, não sei. Mudaram, então eles vieram na escola, no período de aula, então a gente fica lá na sala de ATPC e lá existe essa orientação.

Pesq – E essa orientação ela, geralmente quando tem na Diretoria de Ensino que é pra todos os professores da disciplina, ela é voltada pro material né, pro currículo e pro uso do material?

Prof – É (pausa), sim (pausa), as vezes sim, mas envolve outra coisas também. Envolve alguns assuntos, algumas novas abordagens. Esse... PCOP, é isso? PCOP né?!

Pesq – É...

Prof – Esse último que eu tive com ele, o Paulo, ele... eu não vou lembrar pra você o autor, mas ele trouxe pra gente um autor que trazia uma nova abordagem dos temas que estão incluídos nos caderninhos. Mas sempre que tenha uma nova abordagem, uma nova leitura, é sempre seguindo o Currículo. Ou é o uso de imagens, ou é o uso de..enfim um olhar sobre uma, uma...ou vai discutir ou analisar um novo decreto lei enfim, ele sempre tem que tá seguindo e orientando o nosso currículo.

Pelo menos as de História nossa, são sempre assim.

Pesq – E a questão da avaliação interna, sua com os alunos. Existe alguma orientação de como deve ser essa avaliação, ou fica mais a critério do professor?

Prof – Então, quando nós tivemos a... logo que eu entrei, vamos dizer assim, em 2009, que nós tivemos mais Orientações Técnicas de como trabalhar o Currículo, de como fazer avaliação, contemplando habilidades e competências, e a partir daí a gente tem sempre orientações. Você tem sempre que priorizar nesse sentido, a avaliação não pode ser assim... vamos por assim... qualquer,

qualquer coisa jogada, tem que ser, tem que seguir as competências e habilidades isso sempre é orientado pra gente né, mas é o professor mesmo que faz as avaliações e manda pra eles imprimirem.

Eu nunca tive nenhum problema tá?! Mas eles observam, eles analisam, então quando tem uma ou outra coisa assim eles falam pra seguir as orientações pra montar as avaliações.

Pesq – Eles pedem ainda pra deixar um modelo pra levar pra Diretoria? Pra deixar uma cópia?

Prof – sim, deixa, aham... nunca me chamaram pra orientar, então eu to indo que tá tudo certo dentro das competências. Porque teve uma época que a gente até qual era a competência e habilidade em baixo. Mas com o tempo a gente vai parando, também pararam de exigir, também pra economizar papel né?! Então a gente para de colocar as habilidades.

A gente usa muito daquela matriz de referência, daquele relatório também, questões de ENEM, para o terceiro ano né?! Tem questões até pra utilizar em oitava mas tem que fazer algumas adequaçõezinhas.

Pesq – Sobre o Caderno mesmo do Aluno, a senhora acha que tem diferença no aproveitamento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

Prof – Eu acho mais, eu gosto mais, eu acho mais, que ele é melhor aproveitado pro Ensino Fundamental, no Ensino médio...num, num (pausa), vamos dizer que eu não aprecio, trabalho sim algumas atividades, a maioria delas, principalmente pro segundo ano, faço as minhas adequações já uso livros didáticos, já acho que ta alem... Tudo depende do ano, depende do ano, depende da sala, depende da clientela...mas na maioria das vezes tem que fazer muitas adequações pro Ensino Médio.

Pro terceiro, pro terceiro eu acho, não é ruim, é bom até os exercícios do terceiro. Mas eu acho que pode ser melhor.

Eu acho que com o livro, com pesquisas, com outro tipo de atividades ele se torna melhor, mas sempre seguindo né?!, as orientações do currículo, não saindo fora mas acrescentando. Dá pra melhorar.

Pesq – O Caderno ele traz muitas atividades de pesquisa né...

Prof – Tem, tem, a maioria delas

Pesq – Pesquisa individual, pesquisa em grupo. O laboratório de informática ele funciona com monitor ainda?

Prof – Não, não tem mais acesa, não tem mais monitor, tem a sala de informática lá, então, tem uma prancheta, a gente agenda qual o dia, qual o horário da aula né?! Então, nós professores somos responsáveis por ligar os computadores, ligar a internet e trabalhar com esse aluno, na hora de sair também limpar a sala, desligar os computador, e deixar a sala organizada. Só que o que que acontece? Você (pausa)... de vez em quando dá alguns problemas, as vezes você agendou, preparou aula e chega lá não tem internet, a internet caiu, então tem dois três computadores que não funcionam. Até vim o técnico, arrumar aí ele vem só na outra semana, então é um fator que atrapalha um pouco, aí pra gente parar pra analisar.

Pesq – Principalmente nessa questão da pesquisa né?!

Prof- É, porque tem algumas pesquisas que pode usar o livro didático né?! Só que nem tudo, o livro didático tem ele não contém tudo, ele não dá conta até porque as vezes ele tem o assunto no livro mas ele não aborda daquela forma que o Caderno do Aluno tá trabalhando, com aquelas atividades que ele tá trabalhando. Mas assim, a gente trabalha na medida do possível.

Pesq – A Senhora gostaria de fazer algum comentário, sobre o trabalho... sobre a entrevista?

Prof – Ah... (pausa). Não sei... eu queria dizer que estou disponível pra participar do seu trabalho, da sua pesquisa. Se precisar de outra entrevista eu estou disponível.

Sobre o meu trabalho... eu gosto, vou falar pra você assim, eu gosto do meu trabalho. Pra ser Professor você tem que gostar muito, por que, o reconhecimento financeiro você sabe que não é...a gente sabe que não é, não é satisfatório. Tem que gostar mesmo, se não gostar você não consegue, não fica.

“Ah falando assim seu trabalho é uma maravilha”. Não é, mas eu sempre tento fazer o meu melhor, fazer cem por cento, isso aí é utopia, mas a gente tenta sempre fazer o melhor, né?!

Pesq – Tá bom, eu gostaria de agradecer sua disponibilidade e dizer que essa entrevista poderá ser guardada por um prazo de cinco anos pra eventuais consultas, sempre com autorização.

Essa entrevista será utilizada única e exclusivamente para essa pesquisa e seu nome não será divulgado, tudo bem?

Prof – Certo, tudo bem.

Pesq – Obrigado

Prof – Obrigado eu (risos)

3. ENTREVISTA 2

Hoje é dia 14 de janeiro de 2016, essa entrevista faz parte da pesquisa intitulada “Entre o Proposto e o praticado: uma análise dos documentos curriculares do estado de São Paulo e sua apropriação pelos professores”, do Programa de Mestrado de Educação da UEL.

Boa tarde.

P – Boa tarde

Pesq – Quanto tempo você atua como professor do estado de São Paulo?

- Cinco anos.

- Cinco anos. E quando você começou a trabalhar no estado já tinha o documento do Currículo de hoje né?! Com o caderno do Professor e do Aluno?

- Já havia.

- Então você não chegou a pegar o período de implantação dele?

- Não, ele já estava consolidado.

- E você assumiu já como professor efetivo?

- Não, inicialmente eu trabalhei como categoria “O”. durante dois anos eu fui professor categoria “O”, no terceiro ano eu consegui efetivar.

- Aí você participou do “Escolinha de Formação” pra poder assumir o cargo?

- Participei.

- Esse, esse período de formação, ele era direcionado pra como trabalhar do currículo, do estado de São Paulo, você se lembra como que era?

- É... faz algum tempo já, mas pelo que eu lembro era assim, uma veia teórica né?! Sobre a sala de aula, como se trabalhar, no caso de História né?! Trazia como trabalhar em sala de aula, trazia alguns documentos pra gente analisar, tal. E tinha a parte pedagógica também, mais dos teóricos e tal. Mas, não é muito diferente, por exemplo, do conteúdo que cai num concurso público, seria mais ou menos um curso tendo em vista uma bibliografia de um concurso, não isso exatamente, mas a ideia é essa.

- E tinha...(pausa na entrevista)

- **Retomando então. Teve esse momento de formação, e quando você já estava dando aula, você tinha essa formação, certo?**

- Isso.

- **Os Cadernos do Professor e do Aluno eles tem uma base pra prova do Saesp. Você acha que o Saesp ele influencia ou direciona o que se ensinar ou o que é ensinar História, ou que você deve priorizar, durante as aulas, por conta do Saesp?**

- Influencia e muito. Porque assim, a realidade escolar que nós temos, o que acontece, Saesp seria uma avaliação pra medir né?! Seja o conteúdo que o aluno conseguiu atingir, a abordagem desse conteúdo, como ele foi problematizado, já tendo em vista o ponto do currículo. Só que, o que acontece? Nós temos vestibulares, nós temos Enem e tal, e com essa precariedade do ensino acaba ficando muito amarrado no Saesp e isso prejudica em muito por quê? Porque a partir do momento em que não se consegue se fazer um trabalho completo, aí então a gente tem que voltar pra algumas prioridades infelizmente né?! A gente sabe que tinha que ter políticas melhores justamente pra não acontecer isso né?! Salas super lotadas, por exemplo, esse problemas..tinham que ser erradicados, mas enfim, é...(pausa) há algumas escolas, eu acredito que a maioria delas, antes de ingressar como efetivo eu fui categoria "O" eu acabei dando aula em muitas escolas e eu vi que a maioria prioriza muito o Saesp a ponto de... as vezes, bimestralmente dar um simulado para o Saesp e esse simulado servir como uma nota bimestral, ou então complementa e, pelo menos, cinquenta por cento da nota bimestral. Isso é um absurdo.

- **Seria uma forma de treinar o aluno para o Saesp né?!**

- É, um treino, exatamente, um treino para o Saesp né?! E a gente sabe que tem essa pressão muito grande para prova do Saesp por causa do bônus, né?! Ou seja, a aprendizagem do aluno em si acaba ficando em segundo plano, se ele consegue ali dominar ali umas manhas pra ir bem no Saesp, tudo bem.

Agora, o problema é que nem sempre o aluno que vai bem ou razoável no Saesp, ou a escola que tem uma meta razoável no Saesp, não necessariamente ela tá se preocupando com o desempenho do aluno em outros setores, como a cidadania né?!

Durante quatro anos da faculdade a gente ouvi muito falar sobre cidadania e infelizmente quando ingressa na rede essa...(pausa) principalmente a cidadania fica de fora, principalmente da aula de História né?!

Então tem a cidadania, o... o próprio mercado de trabalho, quer dizer, na História, uma visão mais humanitária do mercado de trabalho? Onde entra isso? Né?! Deveria entrar.

No vestibular, Enem, no Sisu as provas aí, e infelizmente e infelizmente, eu vejo isso, nas escolas os diretores e coordenadores, a maioria já não tem essa visão da formação do aluno enquanto cidadão enquanto alguém que vai lutar com a vida, muitos estão preocupados mais com o que o aluno vai oferecer pra escola, é o rendimento no Saesp (risos), então o Saesp acaba contribuindo negativamente aí com esse processo.

- o que deveria ser positivo acaba se tornando o que prejudica?

- Sim, está se prejudicando eu acho, sei lá, por um bônus tendo em vista o Saesp. É, o tema não é o bônus mas a gente sabe que o bônus o que que acaba acontecendo? A escola que atinge determinada meta lá, mas o que são as metas? Quanto menos alunos retidos melhor, quanto.... é... esse tipo de coisa que contribui aí pra chamada progressão continuada, que muitos chamam, e eu acho que com razão de progressão automática né?!

É... aluno que abandona, aí a escola vai atrás. Não que não seja certo a escola ir atrás do aluno, deve ir atrás, só que a responsabilidade da aprendizagem do aluno fica em terceiro, quarto plano, porque aí o interesse é que ele volte, que ele consiga passar de ano pra não ser um número negativo, para ajudar no índice pra atingir a meta, isso aí entra tudo num conjunto em que o Saesp se enquadra, então é complicado ver o Saesp com outros olhos que não esses.

A prova do Saesp em si, eu posso dizer que é uma prova boa, ela considera algumas competências e tal, só que é complicado porque infelizmente, ou felizmente eu tive a oportunidade de trabalhar com uma diretora que priorizava Habilidades do Saesp, Habilidades e Competências do Saesp e o conteúdo que é maior né?! Não era tão considerado, e ela dizia que não era um simulado do Saesp, era prova tendo em vista as Habilidades.

Mas nossa, o ano inteiro vendo as Habilidades do Saesp?

Não dava pra chamar de simulado, era um treino, não adianta.

- E nessa última edição do Saesp só teve prova de Português e Matemática né? Não teve nenhuma nem de Ciências Humanas nem de Ciências da Natureza. Na última edição que houve a área de Ciências Humanas as escolas daqui de Santa Cruz até que tiveram uma nota boa, e até superior em comparação com o índice do estado né?! O uso do Caderno na sala de aula, Caderno do Professor e do Aluno, acaba influenciando no resultado do Saesp, você acha?

- olha (pausa)... o uso do Caderno do Aluno.. é complicado dize sabe por quê? Porque a gente entra no que chama de Cultura Escolar e é algo perigoso, quando se trabalha com um caderno comum de giz e lousa pode cair na cultura da cópia do professor passar e o aluno copiar, ou ditar, se usar só o livro didático pode cair na cultura da cópia também, ou em questões assim, meramente decorativas né?! Em que dada aconteceu isso, quem fez aquilo e procurar no livro didático, ou esse tipo de coisa. E o Caderno do Aluno, infelizmente, em várias escolas que eu trabalhei, acaba caindo assim.... é... muitas vezes o professor passa a resposta na lousa e o aluno copia, e vou falar pra você, é difícil lutar contra isso, porque os alunos, nem todos, os alunos começam a comparar com outros professores que passaram as respostas na lousa, o professor tenta explicar, trabalhar, ele vai ter dificuldade.

Agora, se isso pode ter sido uma questão que influenciou no índice do Saesp, eu tenho as minhas dúvidas porque, Santa Cruz é uma cidade assim, que acaba influenciando aqui a... como eu posso dizer... a condição social das pessoas, embora a gente tenha periferias também, ela é um pouco melhor aqui da região, isso talvez isso tenha sido um fator que determinou mais que o uso do Caderno do Aluno.

Não querendo dizer que em periferia o aluno não tem competência, aí você entra numa outra questão, a gente sabe que quando o aluno tem... vive numa área social ali, é... que tem problemas sociais ali, com drogas, problemas familiares e tal e tal, tudo isso acaba influenciando negativamente na educação. Muitas vezes o pai e mãe tão preso, e o aluno não consegue ter um rendimento melhor em sala de aula porque ele vai ter a auto estima baixa, ele vai ter os problemas deles. E eu acho que aqui em Santa Cruz é privilegiada nesse sentido, e isso tem muito mais determinante que... mesmo porque quando você tem mais alunos... tranquilo, nesse sentido familiar, no sentido da

moradia, ou mesmo no sentido financeiro dele e tal, ele vai ter mais paciência de prestar atenção no professor explicando, seja com livro, com os Cadernos, vai ter mais paciência pra estudar, de pensar nesse sentido de nota esse tipo de coisa.

Embora você pegue escolas... tem realidades diversas, o diurno e o noturno infelizmente tem uma discrepância muito grande.

- Durante os ATPCs, existe uma orientação pra que se use os Cadernos com mais frequência, uma cobrança de parte da coordenação da escola?

- Depende das escolas, algumas cobram excessivamente, outras, nem tanto. Nesse ano eu... 2015, eu estava em duas escolas, foi um ano atípico né?! Teve aí uma greve de três meses tal, pra voltar foi... mais difícil chamar os alunos depois de três meses... teve um pouco de aula, depois uma greve de três tal, o que aconteceu, eu dava aula em duas escolas, uma no Ensino Fundamental e uma no Médio, acredito que nas duas não teve cobrança muito grande, mas no Fundamental, como são quatro aulas eu trabalhei o Caderno do Aluno, na medida do possível e onde eu tinha o Médio eu não trabalhei o Caderno do Aluno, eu trabalhei o Currículo de outras formas, com o livro didático e tal. Não houve cobrança, mas eu já trabalhei em algumas escolas que houve cobrança assim, a ponto de o próprio Caderno do Aluno ser confundido com o Currículo, inclusive uma diretora ela citava o Caderno do Aluno como Currículo, trava o Caderno do Aluno como Currículo, eu já tive esse problema. Eu até discuti com ela por conta disso.

- E o Caderno do Aluno você acha que ele corresponde com a realidade da escola, a realidade do aluno que tá usando aquele Caderno? Ou você acha que de repente no Ensino Médio ele não é tão bem aproveitado?

- Olha, eu acho que ele não corresponde com a realidade do aluno nem na realidade local ali dele, nem na realidade didática em que ele se encontra, né?! Primeira coisa, os Cadernos são pro estado inteiro, então as diferenças regionais são deixados de lado, então fica mais difícil trabalhar a História Local a partir do Caderno do Aluno. A realidade didática ou a realidade pedagógica... eu tenho que o tipo de aprendizagem dele também, existem muitos termos ou pensamentos que o aluno desconhece que ali se trabalha no Caderno, é claro que o professor tem o papel de tá introduzindo nele essa questão anterior... Mas, fica difícil porque o Caderno ele é fragmentado, então se o aluno não

conseguiu, se ele tem dificuldade.... todo mundo tem dificuldade, mas se ele tem uma dificuldade de aprender algo ali que está de forma organizada, pra ele aprender algo com o conhecimento complementar do Professor é difícil, porque o professor não vai tá o tempo todo ao lado dele.

Tem pessoas que chamam o Caderno do Aluno de apostila, não tem como chamar ele de apostila, que o aluno não vai conseguir estudar sozinho a partir... por meio do Caderno do Aluno, precisa de um auxílio e eu não sei até que ponto, o auxílio que ele precisa é tão grande que eu não sei até que ponto o professor vai conseguir suprir isso seja com complementações com filmes, livros, atividades que ele participe, eu acho que fica difícil, tanto pela importância que se dá ao Caderno do Aluno, fica parecendo que ele é algo exclusivo, e isso é uma realidade, não só entre professores, mas entre diretores e coordenadores e não vejo porque não dizer que a própria secretaria de educação da essa exclusividade, então isso acaba prejudicando.

- Durante... Tem as Orientações Técnicas né, na Diretoria de Ensino, e de certa forma tem a intenção de ajudar a trabalhar o Currículo de alguma forma né?! Como tem sido essas Orientações?

- no ano de 2015, que eu me lembre que eu tenha participado... não teve nenhuma de História, não sei se por um problema de verba deu uma reduzida, antes o número era maior. E nessa Orientação Técnica como costuma acontecer e justamente trabalhar como se trabalhar o Caderno do Aluno, mas o que eu já disse pra você, inclusive, teve uma dessas orientadoras, a PCOP ela fez uma comparação entre o livro didático e o Caderno do Aluno que ela disse que, essa frase eu acho que é importante frisar, ela disse assim: "O Caderno do Aluno é cem por cento". Né?!, pra ela o Caderno do Aluno melhor que o Caderno é cem por cento, o que eu discordo totalmente, primeiro que nada é cem por cento, o livro não é cem por cento, mas como eu já disse pra se trabalhar o Caderno precisa de um conhecimento prévio, e esse conhecimento prévio não é algo que se deposita no aluno, que ele guardou, ele armazenou no HD dele, beleza ele tá preparado. O conhecimento prévio é um conhecimento contínuo, então o professor precisa tá ali o tempo todo, na realidade nós encontramos alunos com problemas familiares, problemas da idade, problemas psicológicos então precisa tá preparado. Então acredito que o Caderno em si, mesmo com essas orientações, não vai trazer um benefício tão

grande. Porque as orientações, as próprias orientações eles frisam que eles pretendem nos ajudar porque é difícil, eu sei que nada é fácil na vida mas, será que deveria ser difícil? Essa é a questão, será que esse Caderno do Aluno deveria ser um bicho de sete cabeças que se torna algo, objeto de orientações que são várias e não se chega a um parecer, é claro a gente combate com essa questão objetiva né?! Mesmo na História, a História totalmente objetiva que não considera as diferentes vertente, a gente também não quer uma coisa que diga “É assim que tem que trabalhar com o Caderno do Aluno”, mas do jeito que tá ta muito vago, muito difícil e, também, muito trabalhoso, no mínimo o governo tinha que cumprir a jornada de um terço da carga horária, pra gente poder... já que é tão complicado assim, pra gente conseguir trabalhar melhor, mas não deveria ser tão complicado.

- e você comentou que muitas vezes o próprio Caderno acaba sendo confundido com o próprio Currículo, o que não é mais... Você acha que isso acaba acontecendo por ele ser mais visível na escola? O uso dele ser mais visível, por exemplo, o professor tem mais acesso ao Caderno do Professor, ao Caderno do Aluno que ao material chamado Currículo isso acaba dando essa impressão?

- Olha, isso é um dos fatores porque realmente, se a gente for levar em conta a correria da vida é... docente, é... da Secretaria de Educação, faz com que muitas vezes é.. que preparem as aulas com o Caderno do Aluno, o que não deveria acontecer né?! A gente tem outros materiais, a gente tem o Currículo né?! Mas, como eu já falei anteriormente, é uma... tarefa muito difícil porque mesmo quando a gente tenta quebrar com isso, tenta não usar tanto o caderninho, mas muitas escolas, mais da metade... bom eu não tenho esse dados, mas pela minha experiência por ter trabalhado em várias escolas mas da metade é... como partida a administração da escola, seja a gestão, seja a coordenação pedagógica, essa cobrança por trabalho por caderninho, com o Caderno do Aluno, ela contribui para que haja essa, essa confusão né?!

- Todo ano tem o dia do Saresp né?! Pra você, pra que serve esse dia do Saresp e como ele acaba influenciando o que é ensinar... História, por exemplo, dentro da escola?

- Olha, o dia do Saresp nunca ele me influenciou diretamente o que é ensinar História, até mesmo quando se tenta fazer reunião por área, geralmente não

acontece, acontece mais geral mesmo. O dia do Saresp é ver as metas, ver os anos anteriores, os desempenhos anteriores, as metas que foram alcançadas e, grosso modo, o que precisa pra atingir essas metas (risos), a preocupação do dia do Saresp é essa (risos), nunca num dia do Saresp teve uma discussão assim, não que eu me lembre por parte de quem conduzia a reunião, nunca teve uma discussão assim: “Oh o professor de História, junto com o professor de Sociologia, o professor de Filosofia tem que fazer um trabalho de levar o aluno a se conhecer enquanto cidadão, é... se localizar, a filosofia né?! A reflexão, se conhecer enquanto ser Humano, qual o papel dele, o que ele pode fazer, o que está ao alcance o que não está. Cronologicamente, o que aconteceu para que a sociedade fosse o que ela é hoje? Né?! Quais os papéis sócias?” esse tipo de coisa, nunca eu fui numa reunião do Saresp pra ouvir “Ah o professor de Matemática, como ele pode trabalhar com esses números”... perdão os professores de Matemática, (risos) perdão essa expressão (risos) eu usei esse número não de uma forma de reduzir (risos) o trabalho dos caras a números, não. Mas assim, é tão forte essa cultura escolar que a gente acaba reproduzindo, mas enfim, como o professor de Matemática pode lidar com problemas que envolvem os números, ou raciocínio lógico, por exemplo, como esse problemas podem vir a ajudar no dia a dia do aluno? Ou de alguma forma né?! Não se frisa isso.

A Biologia, a questão da sexualidade, a questão de gênero que tá em alta hoje, felizmente, essas várias coisas não se tem na reunião do Saresp porque o objetivo lá é, é...

- Cumprir meta..

- É cumprir metas, e qual a forma de se cumprir meta e se, necessário for, se observado que caiu anteriormente uma questão que agregue esse tipo de problema aí no que seja na História, Biologia ou na Matemática ou mesmo na linguagem, questão de interpretação, leitura de mundo... “Ah, ler jornal é importante” mas porque? Porque vai cair uma questão que vai ter matéria de jornal e que vai cair então o aluno precisa... é assim, por outro lado isso pode ser positivo porque pode levar os aluno a trabalhar esse tipo de questionamento porque vai ter uma prova, mais acho que isso em sí é muito pouco, quando o objetivo é uma prova acaba se contentando com o mínimo que ele desenvolveu “Ah mas e aí, acertou ou não acertou a questão?” e é um

absurdo ser um Dia do Saesp e não um dia de avaliação do aluno enquanto desempenho.

Como eu falei ele vai ter Saesp, vai ter Enem, vai ter vestibulares, vai ter concurso público, são várias provas.

- Quando vai ter História, ali presente no Saesp, muda a forma como você deve trabalhar dentro da sala de aula? Sabendo que a sua matéria vai ser avaliada ali no Saesp?

- É... eu não sei dizer se muda a forma de trabalhar, muda a cobrança, pra você ver como é complicado. O ano em que se vai cair determinada disciplina tem uma cobrança maior sobre aquela determinada disciplina, mas, espera aí, é uma cobrança maior, mas as outras disciplinas levando em consideração a formação do aluno, elas não são importantes? Então volta lá no que eu falei: a importância do Saesp, a importância que se dá vai prejudicar, porque da importância mais praquela disciplina que vai cair no Saesp, e as outras? Aí foge da formação escolar, né?! A Formação não depende só de uma disciplina, são áreas né?! São diferentes áreas, todas elas têm que contribuir pra formação do aluno, mesmo que ele tenha afinidade com essa ou aquela disciplina, é tudo... tem que fazer parte da formação do aluno.

- O que você acha dos Cadernos?

- Do Caderno do Aluno

-É.

- Olha, eu não posso dizer que o Caderno do Aluno seja algo assim que não dá pra trabalhar, dá.

Acredito que ele precisa ser reformulado, porque ele dá, mas é preciso selecionar, se quiser dar uma aula de qualidade você precisa selecionar, porque dá pra trabalhar, ele vai ter alguns documentos alguns textos, algumas imagens, e isso é legal, dá pra trabalhar.

Esse é um lado, mas tem o outro lado, um lado ruim. O ruim é que ele não trás o mínimo ali de um conteúdo em si, ele trás questões, tudo no Caderno do Aluno são questões, tem documentos, mas eles vão ser trabalhados com questões. Aí complica, aí complica, porque precisa ter um conteúdo, uma orientação de conteúdo, um mínimo que seja pra que o aluno possa estar em casa... porque tem lá, vamos lá, será que uma criança ou um adolescente, vai

ter organização suficiente pra pegar o Caderno do Aluno, pegar um caderno e pegar um livro pra estudar ao mesmo tempo?

Deveria, né?! Mas se a gente tem pelo menos o texto que contextualiza ali a História com alguma coisa, aí ter essa questão com o documento, vai ficar mais fácil, aí ele, ele vai entender melhor, ele entendendo melhor pode gerar um interesse dele procure outros materiais, pra que ele venha procurar o professor e o professor indique outros materiais oriente por meio de outros materiais.

Então, é bom mais (risos), assim é razoável né?! É bom e ruim, acho que é mais prejudicial que beneficiário... não sei se é essa a palavra, mais prejudicial que... mais prejudica do que ajuda. Vamo lá, enfim, é... retomando... vamos pegar uma linha aqui.

Então ele pode ser bom porque trás documentos, beleza.

Ruim pela forma como esses documentos vem, de forma meio avulsa sem contextualização, isso é péssimo. Ruim por causa do foco e da importância que se dá a ele, isso realmente não é bom. Ruim porque muitos acabam substituindo o livro didático pelo Caderno do Aluno sendo que o Caderno do Aluno não tem o que o livro didático tem, o livro tem muito mais... o livro também trás documentos, e então eu não sei porque essa glorificação do Caderno do Aluno porque ele trás questões, trás os documentos, isso o livro também já trás, então fazendo um balanço eu acho que o Caderno se ele não for reformulado ele se torna dispensável, porque ele não trás uma novidade em si.

O formato dele? O formato dele também é prejudicial, porque ele é um caderno avulso pra cada disciplina, os alunos perdem os alunos esquecem, ou deixam de levar intencionalmente e diz que esqueceram. No mínimo tinha que ser uma caderno por área, né?! Com algumas disciplinas, com mais páginas, e a gente acaba dando mais importância, porque, aí o aluno ele vai ver com outros olhos né, porque não PE um caderninho né?! É algo que tem bastante páginas se eu esse eu vou perder várias disciplinas tenho que cuidar e tal. Mas ele perde o de História, perde o de Geografia, perde o de Matemática.

- O Caderno do Aluno ele agora não é mais bimestral né?! É uma Caderno por semestre, isso Ajudou?

- Ajudou, ajudou porque agora o aluno ao invés de ter quatro cadernos ele tem dois, mas também de ele perde, ele perde de um semestre inteiro, e nem sempre a escola vai ter outro pra ressarcir.

- Tinha outro problema por bimestre também de acabar atrasando né?! Começa o bimestre e o Caderno não tinha chegado.

- Esse é um problema muito sério porque... é... acontece o seguinte...o Caderno faz com que todos os professores, pelo menos a maioria acaba trabalhando com o Caderno, ele dá uma padronizada.

Se o professo de Física tá no segundo bimestre e o professor de História tá no meio do primeiro bimestre, o aluno vai olhar ali com olhar já, meio estranho: “Professor, o senhor tá atrasado” né?!

Mas tem que levar em consideração que as vezes a forma como o professor abordou determinado conteúdo levou mais tempo e tal, então é... um ponto negativo.

É... o aluno, o adolescente, ele tem muito disso de não querer estar atrasado, se você pula uma página, mesmo que ele não preste atenção, mas ele acha ruim porque você pulou, porque na cabeça dele é algo errado pular uma página, até mesmo você pulou intencionalmente porque achou que era melhor focar em um conteúdo pra trabalhar determinado assunto né, determinado conteúdo do Caderno.

E muitas vezes o aluno também, vem de outra sala, vem do noturno pra manhã e vice versa, e com aquele outro professor ele tava adiantado e com esse tá atrás, as vezes o outro professor não foi tão honesto as vezes... as vezes simplesmente ele passou na lousa as respostas e foi passando. E o aluno acaba concebendo aquela prática como sendo positiva porque a gente quer as coisas completas. “Ah mas meu Caderno ta ali preenchido”, então isso é legal.

“Ah o professor teve uma discussão legal e tal, bacana, mas meu caderno não ta preenchido”, ou então “Ele fez eu preencher com as minhas próprias palavras e eu não sei se tá certo”.

As prioridades né?! A gente tem que saber lher dar com essas prioridades.

- Interessante isso que você comentou que, as vezes muda de turno ou de turma e aí o Caderno não tá no mesmo momento em que ele parou, ou tá adiantado ou tá mais pra trás. Quando esse documento foi criado uma das prerrogativas é que todas as escolas de São Paulo trabalhariam igual.

Se um aluno saísse de São Paulo ia chegar aqui e ia estar na mesma Situação de Aprendizagem e tal, o que acaba não acontecendo.

Pode-se dizer que só esse documento fosse responsável por dar essa unidade não foi suficiente.

- Exatamente, eu acredito que a ideia foi simplificar o problema, assim... tem várias escolas, várias regiões, várias realidade diferentes. Ah então o aluno sai de uma escola e vai pra uma diferente e beleza, mas, além de tá atrasado, atrasado entre aspas né?! Um tá lá na frente e outro numa página anterior, isso por si só preocupante.

Mas tem outro fator, essa ideia de conseguir atingir todos os alunos, não pode tá vinculada apenas a um material, ela tem ta vinculada a forma de se trabalhar. Você tem um currículo, o professor tem a orientação que ele precisa levar em conta a realidade do aluno, ele tem que fazer uma sondagem, precisa problematizar.

Pra trabalhar um conteúdo de História, se eu to falando lá da Europa, não tem problema, eu uso a realidade do aluno em alguns pontos, seja cultural, econômico ou até religioso, pra trabalhar com a Europa.

E eu to fazendo do meu jeito porque tem a chamada liberdade de cátedra, que cada professor vai ter o seu jeito de trabalhar aquilo. “Ah, beleza” eu to trabalhando aqui um conteúdo e to utilizando a realidade daqui de Santa Cruz ou a realidade daqui de Chavantes né?! Uma área que é mais rural né?! Pequena, bem do interior e tenho esse mecanismos, mas se vem um aluno lá de Santos, lá do litoral ele vai se enquadrar aqui numa nova realidade e eu tenho que conhecer esse aluno, tenho que perguntar pra ele como era lá e tenho que exemplificar também, tem que atingir esse aluno da mesma forma.

Então não vai ser só esse material, essa flexibilização tem que ter e é algo trabalhoso, mas precisar ter.

É... eu lembro da faculdade, de um livro do professor Jean Carlos Moreno, de autoria dele mesmo, se eu não me engano chamava assim: “Não devemos tratar os aluno como cera mole”, ou seja o aluno não tá lá pra gente moldar como a gente acha que é certo, a gente tem que considerar o que é já é dele... (riso) é muito pífio um mesmo material, isso não significa nada pra você conseguir englobar tudo, atingir tudo.

- Tem algum comentário que você gostaria de fazer em relação a pesquisa, em relação ao material ou alguma coisa?

- olha, eu acho a pesquisa em si muito importante, porque afinal, ta se lhe dando com uma realidade já colocado, não é uma expectativa de algo que vai acontecer, é uma expectativa do que está acontecendo. Na minha visão não é assim...não é fundamentada... é fundamentada no que eu vivo diariamente, que muitos colegas meus vivem... na minha visão o Saresp, o Caderno do Aluno... são fatores que pelo menos precisam ser reformulados, não erradicados... pra não... cair no radicalismo, mas eles deve ser reformulados, pra que eles possa continuar porque com a realidade que nós temos de salários baixos, salas superlotadas, alunos que infelizmente passam de ano sem ter exigido um conhecimento... o foco não é só o conhecimento, é a aprendizagem, porque não há aprendizagem sem conhecimento, mesmo sem essa aprendizagem o aluno passa de ano, então é uma realidade escolar perversa e tanto o Caderno do Aluno como o Saresp acabam servindo como coisa de aparência assim...o governo mostra pra sociedade como se fossem mecanismos positivos, e não são né?!

Toda a realidade escolar vai provar que o Saresp e o Caderno do Aluno... não que eles sejam os vilões, que sejam a causa, mas eles estão já num processo que é prejudicial a educação e eles se adequaram a essa realidade, mas não se adequaram de forma a combater... se adequaram a forma de ...tornar as coisas é.... gerar uma comodismo.

Resumindo, tenho os quatro bimestre, tá, agora o Caderno é por semestre, tem os dois semestres e os cadernos trabalham lá os quatro bimestres tal, tal, tal...se trabalha os quatro bimestre, o aluno tem um contato com os conteúdos, um contato minimamente, ele copiou no caderno, fez os simulados, treinou, tem uma reunia lá no meados de agosto, setembro, tem a reunião do Saresp, nessa reunião do Saresp vai fortalecer esse envolvimento, tem a Orientação Técnica, que vai voltar pra isso, chega no Saresp. No Saresp a escola teve nota, atingiu a meta, não teve reprova, não teve abandono, beleza, se atingiu a meta ganhou o bônus aí acaba virando um ciclo, isso acaba mostrando que a sociedade encontrou como algo positivo, quando na verdade não é. A proposta...acho que se Paulo Freire soubesse, ele abominaria que usassem o nome dele. (risos), atribui ao construtivismo mas eu acho que tá muito longe de

ser um construtivismo, não adianta dizer que isso tá mudando a realidade, não, tá se forjando algo.

- Eu gostaria de te agradecer. Essa entrevista poderá ficar guardada por até cinco anos pra eventuais consultas, sempre com autorização.

Essa entrevista será utilizada única e exclusivamente para essa pesquisa e seu nome não será divulgado, tudo bem?

-Ok

4. ENTREVISTA 3

Hoje é dia 14 de janeiro de 2016, essa entrevista faz parte da pesquisa intitulada “Entre o Proposto e o praticado: uma análise dos documentos curriculares do estado de São Paulo e sua apropriação pelos professores”, do Programa de Mestrado de Educação da UEL.

Boa tarde.

P – Boa tarde

Ps – Há quanto tempo a senhora leciona no estado de São Paulo?

P – desde de 13 de agosto de 91, já vai pra 25 anos quase.

- Então a senhora chegou a pegar assim várias etapas curriculares diferentes do estado de São Paulo?

- Sim, sim, cheguei a pegar época de “escola padrão”, peguei um ano de “listão”, sou de uma época que ainda não existia o Caderno do Aluno, trabalhava os livros, pesquisava ali, que a Diretoria era na nossa cidade ainda, vários momentos diferentes.

- E a senhora acompanhou essa transição pra esse currículo hoje do estado de São Paulo e o Cadernos que são usados hoje. Como que começou a usar o Caderno do Aluno, a senhora lembra como foi?

- Lembro, lembro se não me engano foi em 2008, com o Caderno do Professor, e 2009 com o Caderno do Aluno.

Eu vou te falar, eu fiquei meio doida, em 2009 eu cheguei a ter um princípio de depressão, porque eu achei que não ia dar conta. Porque era muito diferente, só que depois de alguns anos, já faz bastante tempo, depois de alguns anos a gente vê que não é tão difícil assim. Cada um faz de um jeito, né?! Tem que completar o que não tem no Caderno do Aluno com aquilo que eu sei fazer, com livro, com filme, com outros livros, mas, no começo foi bem difícil por que não tinha ninguém pra dar uma mão pra gente.

- Não houve uma formação...

-Não, não, não houve, não houve. Muito tempo depois teve algumas OTs e tal, mesmo assim foi muito fraco.

- o material veio mesmo da Secretaria de Educação e foi colocado na escola.

- Foi, foi enfiado guela abaixo, a verdade é essa porque, no começo era uma proposta né?! Depois virou Currículo tal e tal só que, desde 2009 com o primeiro Caderno do Aluno até hoje, pouquíssimas coisas mudaram. Muito pouco mesmo.

A maioria dos caderninhos do aluno lá que eu atuo, noventa por cento é igual ao de 2009, pouquíssima coisa mudou. As vezes coloca um texto, muda uma pergunta, tira alguma coisa mas é idêntico.

- O Saresp ele existia já antes de 2009, de 2008, 2009?

- tinha sim

- Hoje com os Cadernos e materiais didáticos disponibilizados pelo estado, é o Saresp influencia o que é ensinar?

- Olha (pausa), no começo o Saresp e o Caderno do Aluno era bem diferente. A gente não tem acesso a prova do Saresp, mas agora parece que tão andando um poquinho mais perto, tem muita coisa que a gente ensina na sala e o aluno aproveita no Saresp mas no começo não era assim. No começo cada um pra um lado, era assim bem diferente mesmo, eu sei por que assim, a gente ensinava uma coisa e o aluno fazia a prova caia outra coisa. Daí a gente não gostava, a gente queria que o que fosse ensinado fosse cobrado e não era mas de um tempo pra cá mudou bastante, de um tempo pra cá. É que a gente não tem acesso as provas.

- aham, Esse ano a prova do Saresp só teve Português e Matemática né?! Nos outros anos ou tinha Ciências da Natureza ou Ciências Humanas né?!...

- Teve um ano, não me lembro qual agora, que caiu é... História. Mas foi só um ano, foi é... esqueci agora qual é a palavra, mas foi só essa vez e depois nunca mais.

- E a senhora acha que acaba influenciando a prova do Saresp na escola?

- Olha eu posso falar por mim, acaba sim, por que, por que, você vai numa OT... OT não, num ATPC... Posso falar pela minha escola... A coordenadora vem falar, tudo é Língua Portuguesa e Matemática. Não to falando, não quero mais serviço, não é isso não. Mas, tem planilha, tem isso tem aquilo. Tudo Português... Dá impressão que História não é importante. Entendeu?

Você vai, você vai, vai cobrar do aluno ele fala: "Mas isso cai no Saresp?" "Professora, Português e Matemática, o resto não cai no Saresp" é a resposta, a

resposta que ele tem pra gente é essa. Enfim, pega um nono ano aí, a sempre assim “Mas isso aí não cai no Saesp”. Por que o que é valorizado ainda na escola, infelizmente, ainda é Português e Matemática.

- E o material didático ele se propõe a trabalhar a competência leitora e escritora...

- Certo

- É... é cobrado isso também em História?

- Sim, uma coisa que a coordenadora fala sobre Língua Portuguesa é “Olha, não é só Língua Portuguesa. História, Geografia tal, tal tem que ajudar também.”. É cobrado da gente sim.

Ano passado... (pausa) foi sobre a água, sobre meio ambiente geral, então é pra todo mundo participar, então a gente procura participar. E lógico que a gente quer é que o nosso aluno ele pense. Mas é cobrado sim.

- Nas reuniões do ATPC, é... tem alguma orientação... é... não diria pressão, orientação pra que se use sempre o Caderno do Professor e do Aluno na sala?

- Tem, tem sim..é... Porque é vistoriado nosso diário né?! Então assim, você tem o Caderno do Aluno, o Caderno do Professor, o Diário (pausa)... a gente entrega sempre cópias das provas pra coordenadora e tem que tá tudo no mesmo time ali, se não não dá certo. Mas é cobrado sim.

Inclusive, no começo do ano, nos replanejamentos é perguntado em que parte do Caderninho a gente tá, se a gente já conseguiu dar conta das situações. Em História é tranquilo, tem quatro aula no fundamental...

- O tempo dá pra...

- Dá, dá, dá até pra enfeitar, enfeitar um pouquinho, mas assim, tem colegas que reclamam que não conseguem terminar porque tem muita coisa. Mas é cobrado sim, onde você tá, onde tá parado, o que tá faltando, vai conseguir terminar?

Pra mim dá porque eu acho que é tranquilo, quatro aulas dá tranquilo.

- E o que a senhora acha dos Cadernos?

- Olha no começo eu achava...(pausa), um pouco complicado, eu acho que falta muita coisa ainda, podia ter mais coisas...(pausa) podia ter mais coisas, podia completar mais. Tem uns assunto... eu não sei se eu sou muito antiga, muito atrasada, mas tem alguns temas que podia ser melhor. Eu não sei

porque eu nunca fiz um caderno do aluno né?! Mas tem coisa que você pega e... parece que não vai chegar em lugar nenhum.

- Acaba sendo.... Não atingindo o aluno como deveria atingir?

- Tem muita coisa repetitiva, uma assunto, um assunto... Mas isso de novo? No oitavo ano, por exemplo, é o ano todo só os três poderes. É importante, é interessante, mas acaba ficando maçante, o aluno não né?! Ele é inteligente, ele percebe que a gente tá repetindo, então ele fala: "Mas de novo isso?".

Poderia mudar, pra melhor.

Eu não sou contra o currículo, eu acho ele interessante, é muito mais tranquilo trabalhar hoje, eu pegava meus livros lá, dois, três pra trabalhar, hoje você pega o caderninho lá e pego o livro e tem tudo.

- O Caderno do Aluno não exclui o uso do livro didático né?!

- Não, não, eu complemento o caderninho com o livro, porque o caderno ele não tem tudo, tem o mínimo, tem que completar com muita coisa o oitavo ano nono ano mesmo.

- Na escola que você trabalha hoje, o livro ele é suficiente para todos os alunos?

- É

- E eles ficam com os livros?

- É, e devolve no final do ano, tem sim um pra cada um. E todo ano chega um pouquinho a mais. Eu não sei quantos, mas todo ano chega mais.

É que tem alunos que estragam né?! Tem escola que devolve. Tem uma porcentagem que é usado pra completar o que ta faltando

- E ele, o Caderno do Professor e do Aluno, a senhora acha que ela ajuda mais ou...prejudica mais... o seu trabalho mesmo, de preparar aula, dentro da sala?

- Não, pra mim é tranquilo, tranquilo. Mas eu vejo a preocupação dos meus alunos: "Ah vamos terminar o caderninho logo". Eu falo: "Calma, não é assim" "Já tá acabando", Falo "Calma, vamos pegar o livrinho completar o que tá faltando" tem que outras coisas também ,não é só seguir o caderninho, o Caderno do Aluno, mas... ele é interessante, ficou mais fácil trabalhar. Só que eu acho que deveria ser remodelado porque, de 2009 pra cá muita coisa aconteceu.

- E ele acabou sendo a mesma coisa...

- sim, tem um texto na.. no nono ano que fala do Impire State que mudaram o texto inteiro, mas o restante dos anos mudaram uma pergunta, exclui uma coloca outra, muda o número, pouca coisa é mudada.

- A partir do ano passado, se não me engano, o caderninho passou a ser semestral no lugar de bimestral né?!

- sim

- a senhora acha que ajudou?

- Nada (risos)..sabe porque? Assim eu tinha quatro Situações de Aprendizagem em cada bimestre, quatro e outro. Agora eu tenho oito no primeiro semestre, o que eu faço: divido no meio o caderninho.

Eles ainda não mudaram, eles pegaram dois volumes e transformaram em um, só mudaram a capa, mais nada. O assunto é o mesmo, a ordem é a mesma. Eles não acrescentaram nada, só aglutinaram os dois, mais nada.

- então na verdade não teve uma grande mudança...

- Não, não. Foi só uma economia de capa, antes tinha duas capas agora tem uma só, porque não tem diferença. Quando eu peguei no começo do ano, ano passado? É acho que é ano passado. “Nossa, que bom né?! Agora tenho oito assunto no primeiro bimestre” aí falaram: “Não, esse é pro primeiro semestre”.

Eu falei “Mas como assim?”. É a mesma coisa o mesmo assunto.

Eu falo: “Gente, até o número quatro é primeiro bimestre do cinco em diante é segundo bimestre, tah?!”.

É melhor pro aluno carregar, mas não deu diferença nenhuma.

- A senhora comentou é preciso deixar uma cópia com a coordenação das avaliações, a avaliação tem que estar correspondente ao Caderno?

- Olha, isso ele nunca falou diretamente, mas as minhas estão. Porque tem que tá né?! Pra não dar problema.

Eu já ouvi falar de colegas, também não sei se é verdade, que não usam, dizem que não usam o Caderno, mas também é só boato.

- Que peso o Saresp tem hoje dentro da escola?

- ah muito grande. Ano passado teve um boato que não ia ter Saresp, no começo do ano, a escola ferveu heim, entre os professores. Falava “não vamos falar isso pros alunos não” Porque chega no nono ano a grande preocupação da meninada é o Saresp, aí falaram que não ia ter, eu falei: “Mas e agora?”, de repente mudaram “ah vai ter sim”.

Então é uma preocupação a mais para os alunos e pra gente. É interessante mostrar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, é bom sim.

- Todo ano tem o Dia do Saesp né?! Uma reunião pedagógica que chama Dia do Saesp né?! Como o dia do Saesp influencia o que vai ser ensinado?

- É visto como foi trabalhado no outro ano. Mas é o que eu te falei... não que História não seja importante, mas o que é mais cobrado, o que é mais exigido é Português e Matemática, a gente faz o que a gente pode, faz aquilo que é possível, mas o que é cobrado mesmo é Português e Matemática.

Então, tirando a parte de leitura e escrita...pra História não se faz tão significativo.

Não que eu não ache importante ler e escrever, mas tinha que ter mais coisas pra História e Geografia e a gente sabe, não tem.

- Acaba ficando a margem...

-Cá entre nós, um dia perdido. Não que não seja interessante você estudar e ver os índices tal e tal, que é cansativo, mas assim, pra História e Geografia, não acrescenta em nada, não dá pra crescer muito.

- As Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino, elas acabam ajudando um pouco no sentido do que é trabalhar o Currículo?

- olha...OT? Ano passado eu tive uma

- Faz falta?

- Faz, faz muita falta, eu tive uma OT e ainda foi sobre estágio probatório, quer dizer, é outro assunto dentro da escola.

Então, antigamente, uns anos atrás nós tínhamos mais OTs por ano, agora basicamente não tive nenhuma porque essa que eu tive não foi sobre um assunto nosso. “É importante falar de estágio probatório” É, mas foi só sobre isso, tinha mais OT, ajudava bastante mas, não tá tendo mais, talvez por economia né?!

- Os professores que ingressaram no último concurso tiveram a escolinha de formação né?! Que de certa ajudava a trabalhar o Currículo e ajudava a trabalhar os Cadernos né, do Professor e do Aluno, fez muita falta não ter tido essa formação quando foi implantado esse projeto?

- Olha, se em 2008 e 2009 a gente tivesse tido uma orientação melhor, senti muita falta sim, porque eu tive que caminhar no escuro. Pega la...eu não

conheço tudo de História, pega um texto lá de História que você não conhece, não sabe direito o que ele quer dizer com aquilo você tem que se virar e procurar, descobrir e trabalhar do seu jeito.

Fez muita falta sim, mesmo que não pagasse nada que nem não tão pagando agora, porque na primeira vez pagaram né?! Agora não pagam mais, mas fez muita falta sim, eu sei porque eu caminhei no escuro, tive que virar tive que aprender.

- E, de certa forma, se deu uma valorização maior pra esse professor que tava chegando né?! Do que pro professor que já tava em sala de aula né?!

- sim, sim, sim...porque você tava lá e tinha o livro didático pra trabalhar, de repente, é... não é que não vai mais usar o livro, a prioridade é o Caderno do Aluno, a gente não sabia como, teve que aprender, cada um aprendeu de um jeito. Tem colega que ouço, não sei se é verdade, que manda copiar texto do livro, eu não faço isso, pego os exercícios do livro e complemento com o Caderno, mas como eu falei...(pausa). Em 2009, no ano de 2009 eu tive um princípio de depressão, porque eu achei que não ia dar conta, eu não sabia como fazer.

- Era uma coisa muito nova e jogada na escola?

- Era, e olha que eu tinha tempo de sala de aula, eu sabia trabalhar, então você fica perdido, foi muito difícil, faltou preparo, preparação melhor para o professor. Porque foi difícil.

- O que a Senhora acha de material?

- É como eu te falei, facilitou muito a minha vida, mas tinha que ter mais coisas, não to dizendo mais Situações de Aprendizagem, tinha que ser mais variado, tinha que mudar um pouquinho por ano pelo menos. Porque o meu aluno lá de 2009 é diferente do meu aluno de hoje e o Caderno é o mesmo, como é que eu vou...eu uso o mesmo inclusive, tá desmontando meu Caderno já, quando eu perco pego um novo. Uso o mesmo, não tem novidade, agora você vê, eu pego oitavo ano e nono ano, pego aquele caderninho e vou pro nono ano, eu falo cinco vezes o mesmo assunto, é difícil, você tem que ter uma coisa diferente, tem que ter um diferencial, o que eu faço pra melhorar, pra mudar é pegar os filmes, eu pego filme, poesia... eu...alguma coisa pra complementar, mas tinha que ter mais coisas, nem se fosse alguma assim no final do caderninho no final dos assuntos, mas não tem muita coisa.

Eu gosto muito, acostumei, acostumei a trabalhar com o caderninho, aprendi a trabalhar praticamente sozinha. Só que quando eu vou falar de Competências e Habilidades eu não sei, não foi feita uma reunião sobre isso, há muito tempo pra falar disso, como foi feito... a gente teve que se virar também.

- Aprendeu o que era Competências e Habilidades...

- Na marra, eles tiveram um montão de OT, a gente não teve.

Teve um tempo que na disciplina de História não tinha nem o pessoal lá de Ourinhos pra ajudar a gente

-PCOP?

- Isso.

- Esse PCOP ele participa ativamente da escola, assim, ajudando o professor de História?

- a gente teve uma reunião... PCOP, professor coordenador você tá falando?

- Isso, Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, PCNP né?!

- Ah PCNP, euvi uma vez ano passado, mas nem foi só pra mim, foi uma reunião geral com todos os professores, uma vez só que eu vi. Ao invés de irmos pra lá ele que veio pra cá, teve um dia na nossa escola mesmo.

Então assim, ajuda você entendeu? Mas (pausa).. quem tá dentro da sala de aula é uma coisa, quem tá fora da sala de aula é outra coisa. As vezes ele põe uma coisa que não vai dar certo na sala de aula, então você tem que dosar também né?! Pra não fazer besteira, não fazer coisa errada.

- tem algum comentário que a senhora gostaria de fazer, em relação a esse tema, em relação aos Cadernos?

- É, os Cadernos, esse Cadernos, na minha opinião, vou falar na minha opinião, eles tinha que ser revisados, e assim, acrescentar mais coisas.

Tinha tempo que tinha série, não tinha ano, que tinha duas aulas por semana, agora todas dos fundamental tem quatro, então dá pra colocar mais coisas pra enriquecer.

Eu sei que cada região tem a sua cultura, trabalhar daquele seu jeito, mas dá pra ter mais coisas. Tinha que reformular esse caderninho, reformular, melhorar, não só uma coisa.

Até a resposta, a resposta o aluno entra na internet, pega e resposta e já pega a resposta pronta, porque até ele sabe que não vai mudar. Então tinha que ter mais coisas.

- **O caderno as vezes tem umas sugestões de pesquisa em grupo ou individual..**

- Tem

- **O laboratório de informática da escola hoje ele consegue ajudar nesse sentido?**

- Não, a escola que eu to hoje tem dois anos, desde que eu cheguei aqui e o laboratório não tá funcionando. Tem toda uma burocracia pra poder ligar os computador, e tem que vir um técnico pra ligar e não vieram, e tá ali.

Na outra escola que eu tava eu usava, mas aqui eu não uso. Tem uma burocracia que não te ajuda. Mas eu dou pesquisa sim, pesquisa em grupo, faço cartaz em sala, faço seminário o que eu posso pra agradar. Mas ainda tem aluno que... tive um caso ano passado quando eu passei a pesquisa, de um aluno que morava no sítio e não tinha computador. Aí foi lá e reclamou com a D. Ana.

Eu cheguei na sala e falei: "Gente, pesquisa não é só internet, pode ser no livro, é também uma pesquisa." mas eles acham melhor reclamar né?! Mas com toda a razão, porque se tem na escola fica muito mais fácil pra dar pesquisa, mas na escola que eu to não tá funcionando. E olha que é "A" escola heim, a escola é boa mas, tem que passar uma série de entraves.

- **A senhora dá aula só pro Ensino Fundamental?**

- Sim, agora sim.

- **O Caderno ele atende bem o aluno que tá nessa faixa etária, ou às vezes as atividades são mais difíceis para aquele aluno, ou muito mais fáceis?**

- Não, não, tá na faixa etária sim, mas tem coisa que o aluno não sabe nem a pergunta né?! As vezes você tem que decifrar o que se tá exigindo, mas atende sim, atende sim.

Eu gosto muito principalmente pro nono ano, que fala sobre guerra tal, tal...é interessante, é gostoso.

- **O Caderno do Professor ele foi reformulado também né?! Ele foi juntado tudo igual ao do aluno pra ser semestral e ele traz agora um gabarito com todas as respostas né?!**

- Não reparei, sinceramente.

- **Ajuda ter as respostas?**

- Ajuda, eu vou até dar uma olhada mas ajuda. Mas, mais interessante que ter as respostas, a repostas você acha em qualquer lugar na internet, no caderno do aluno, no aluno repetente, por exemplo. Mais interessante é melhorar mesmo o conteúdo que falta.

Porque eu to sentindo que o aluno que sai do nono ano, ele tem que saber mais coisas...você sabe, até o nono ano o aluno tá aprendendo, depois quando chegar no Ensino Médio o aluno vai revisar isso daí, e aí são duas aulas na semana, não dá pra fazer nada. Então ele ter uma base é fundamental, ele tem que ter uma boa base, e ele ta saindo assim, sabe? Falta coisa.

- Então tá certo, eu gostaria de agradecer a senhora e dizer que essa entrevista poderá ficar guardada por até cinco anos pra eventuais consultas, sempre com autorização.

Essa entrevista será utilizada única e exclusivamente para essa pesquisa e seu nome não será divulgado, tudo bem?

- tudo bem, eu espero que tenha ajudado, mas precisa melhorar esse caderninho.

- Obrigado

- Obrigado, imagina.

5. ENTREVISTA 4

Hoje é dia 20 de janeiro de 2016, estamos realizando uma entrevista que é parte da pesquisa: Entre o proposto e o praticado: uma análise dos documentos curriculares de História do estado de São Paulo e sua apropriação pelos professores da rede estadual, entre os anos de 2009 e 2014. Faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londria.

Boa Tarde

- Boa Tarde

- Há quanto você atua como professora da rede estadual de São Paulo?

- Da rede pública há exatos cinco anos

- Cinco anos... Hoje você é efetiva?

- Sou efetiva

- Você já assumiu como efetiva ou teve um período que passou por contratação?

- Tive... eu fui contratada durante... no ano de 2010, no ano de 2011, no ano de 2012 eu fiquei afastada da rede, fiquei só pelo Centro... trabalhando com Centro Paula Souza e voltei no ano de 2013 como efetiva, no concurso público de 2010.

Mas fiquei dois anos né?! Como categoria "O", que é o contratado.

- Nesse período, desde que você entrou, já estava em uso o Caderno do Professor e do Aluno em sala né?!

- Sim, em sala..

- Você não pegou aquele período de transição em que ele tava sendo implantado?

- Não, eu já...Quando eu entrei já estava usando os Cadernos.

- E quando você começou, teve alguma orientação sobre como trabalhar o Currículo, ou como trabalhar o Caderno do Professor e do aluno?

- Não, nenhuma.

- Foi aprendendo?

-Fui aprendendo. (Risos)

- Fez falta?

- Sim, fez, eu acredito que fez, porque eu ia assim, sem saber o que... principalmente sobre as Habilidades que são cobradas, das questões que são

cobradas, principalmente nas questões das avaliações externas. Fez bastante falta, eu fui aprendendo mesmo, principalmente com os demais colegas, eles foram assim, uns verdadeiros orientadores.

- O... Você comentou que tem essas situações com as avaliações externas né?! Principalmente o Saresp ele tem uma força muito grande dentro da escola né?!

- É, o peso maior das avaliações externas é o Saresp.

- Ele interfere na forma ou no que é ensinar?

- Sim, sim. Porque... principalmente nas habilidades que não foram atingidas no Sares anterior, pra que possa tentar sanar, tem toda uma análise de tipos de habilidade que não foram atingidas pela suas turmas, dá pra se ver mais ou menos naquilo lá que precisa trabalhar em cima. E somos cobrados pela equipe gestora pra justamente trabalhar em cima, dessas habilidades que não foram atingidas.

- Aham, e o Caderno, de certa forma, caminha junto com as matrizes de referência do Saresp, né?!

- Sim, caminha, caminha, mas não é o suficiente.

- E nos ATPCs, o uso do Caderno ele ta sempre ali em voga, se ele ta sendo utilizado?

- Não, nunca.

- Não?

E você acha que o uso do Caderno ele ajuda no Saresp?

- (pausa) Sinceramente eu acho que não. Em História não. Eu tenho que adaptar muita coisa no de História pra que ele seja aprendido entre as habilidades, exercícios... Eu seleciono muita coisa dentro dos caderninhos que eu acho... ou foge muito da realidade dos alunos, aos quais eu atendo, ou então ele é superficial demais. Então tenho sempre que adaptar, eu acabo muitas vezes tendo que optar por atividades que eu mesmo elaboro, do que dos caderninhos.

Dos Cadernos eu aproveito textos, eu aproveito outras atividades do que propriamente alguns exercícios.

- E o...o ano passado você trabalhava com Fundamental e Médio?

- Só Ensino Fundamental e EJA.

- Ah sim, o EJA tem um Caderno também?

- O EJA tem um Caderno próprio, que é o “EJA e o mundo do trabalho”.
- **E ele é um caderno também igual aos Cadernos do Aluno mesmo ou ele é mais um livro didático?**

- Não, ele é mais um livro didático, ele é mais voltado pro mundo do trabalho, ele é multi... multi seriado. Ele vem com diferentes temas e ele é bem um apanhado mesmo.

- **Ano passado a prova do Saesp ela não teve nem disciplinas de Ciências Humanas de Ciências da Natureza né?!**

- Não, só Matemática e Língua Portuguesa foram quarenta questões, diferente de outros anos... quarenta e cinco..quarenta ou quarenta e cinco, diferente dos anos anteriores.

- **O último ano que teve Ciências Humanas, que teve a disciplina de História, o índice das escolas aqui de Santa Cruz foi até um índice bom em comparação ao índice do estado né?!**

- Sim

- **Quando a prova, o professor sabe ali que a sua matéria vai ser contemplada, existe uma cobrança maior por parte da escola?**

- Sim, sim, existe... existe sim, o ano que vai cair uma determinada área do conhecimento seja Ciências Humanas e Ciências da natureza tem uma cobrança maior pra que se esteja trabalhando mais com vistas ao Saesp.

(Pausa na entrevista)

- **Os Cadernos do Aluno, eles sofreram uma mudança no último ano, eles passaram a ser semestrais, isso ajudou de alguma forma?**

- Ajudou, ajudou... Ajudou porque você trabalha com menos material, sempre atrasa, essa logística aí da Diretoria, sempre acaba chegando atrasado, chega de uma disciplina e não chega da outra. Para os alunos administrarem ficou muito mais fácil, você vai todo bimestre acumula, né?! Facilita uma quantidade menor, e pra gente também facilita que seja um pouco enxugado. Porque usar tem, o Caderno, tem que ser usado, pelo menos como um norte assim...se não usa o Currículo tem que usar o Caderno como Currículo (risos).

- **Acaba substituindo o currículo pelo Caderno né?!**

- Sim, sim... vê ali o que é proposto e trabalha em cima daquilo, pega mais ou menos a direção que o Caderno dá e trabalha em cima daquilo.

- Você acha que tem um aproveitamento diferente de repente um aproveitamento melhor do Caderno no Fundamental ou no Ensino Médio?

- Quando eu dei aula no Ensino Médio eu não usava o Caderno. Eu achava ele totalmente fora daquilo que os alunos estavam. Eu não usava, eu usava o Currículo, baseava no Currículo.

E realmente, eu achava que ele tinha um aproveitamento maior no Fundamental do que no Médio, no Médio eu acho que o Caderno ele não atende tem que ser.... no Ensino Médio já é outro problema grave.

- Voltando pro Saresp ainda, o que é o Dia do Saresp e como ele ajuda a direcionar o trabalho docente?

- O Dia do Saresp... é uma data em que os professores... Na realidade seria também a comunidade né?! Mas acaba sendo mais os professores e a equipe gestora da escola. É uma reunião, onde nós assistimos... alguma coisa, uma conferência do estado sobre o Saresp, orientando, e depois nós analisamos os dados do Saresp do ano anterior e dos anos anteriores, vendo aquilo que foi atingido, o que não foi atingido, estabelecendo as metas. É um dia de avaliação, a gente avalia internamente e avalia nossa escola em comparação as outras do município e da região inclusive do estado.

- Existe uma cobrança por parte da Diretoria de Ensino em relação ao uso dos Cadernos e a relação com o Saresp.

- Até hoje na disciplina de História, o PCNP, que é o professor ali responsável né?! Pela disciplina na Diretoria de Ensino de Ourinhos ele nunca nos fez uma cobrança assim direta, muito pelo contrário. Nós trabalhamos, nas OT, Orientações Técnicas, nós trabalhamos sim os caderninhos, nós levamos os Cadernos as vezes, trabalhamos uma Situação ali de Aprendizagem. No entanto, nunca foi cobrado explícito o Caderno para o Saresp.

Como eu disse eles cobram muito mais as análises de algumas habilidades ou não, trabalha em cima, e tem deixado aí, pelo menos em História pra que a gente vá em busca aí de outros materiais que nós docentes achamos necessários.

- O Currículo ele tem um apreço assim pela habilidade leitora e escritora que tem que ser prioridade né?!

- Sim, tem que ser prioridade.

- como essa habilidade ela é trabalhada em História?

- Com análise de texto... não tem como fugir, a habilidade escritora e leitora ela é fundamental, então em História nós temos pelo menos em duas aulas semanais um momento de leitura. Fazemos uma leitura ou seja uma leitura compartilhada, ou uma leitura individual ou mesmo o professor lendo em voz alta, e análise de texto.

Dentro dos cadernos nós temos muitas atividades que são cobradas dos alunos pra que eles peguem informações de dentro do texto. Aí que a gente consegue enxergar que tem uma grande dificuldade interpretativa, né?!

Então o próprio Caderno do Aluno ele é norteado nesse sentido. Muito texto e análise de texto, exercícios que pedem as informações explícitas do texto.

- O que você acha dos Cadernos?

- Eu acho insuficientes, não.. Confesso que não... confesso que eu acredito que eles não atendam as necessidades do aluno, a necessidade real, ele pode servir como um norte, como eu disse, os professores usam... Acabam usando ele como Currículo, selecionando exercícios, no entanto, ele não é suficiente. Nesse sentido ele deixa muito a desejar.

Ele não tem... ele não trás o conteúdo adequado, ele tá lá pedindo o exercício mas ele pede o exercício partindo do princípio que os alunos já viram tudo aquilo lá que o caderno não ofereceu.

Aí você tem que ir com o livro didático.

- Tanto que o Caderno ele não exclui o livro didático né?!

- Não, não, tanto que ele trás ali o conteúdo, os conteúdos ali que se você analisar não tem dentro dos Cadernos, não... não cabe ali, aí nós temos que ir com o livro didático primeiro, trabalhar com o livro, trabalhar com os recursos lá multimídia e depois trabalhar com o Caderno, se houver essa necessidade, eu confesso que eu seleciono muito.

- Geralmente no final das Situações de aprendizagem é colocado uma lista de livros, filmes, sites né?! Você costuma utilizar aquelas dicas?

- Sim, sim, principalmente quando tem a referência de filme, e de sites também, já que nós temos na escola que eu leciono uma sala de informática e também tem disponível televisões e tudo mais, então eu procuro tá trazendo nas aulas, que forem necessárias, que couberem, esses filmes. E indicar esse sites para serem trabalhados em atividades extras né?! Não extra classe mais extra ali

na... fora... já que tem muitas atividades de pesquisa né, muitas situações de recuperação que pedem pesquisa ali em sites e tudo mais.

- A na avaliação interna, sua com seus alunos, existe alguma orientação de como deve ser essa avaliação, ou fica mais a critério do professor como ele vai elaborar essa avaliação?

- nos últimos anos, nós éramos orientados sim, a sermos... a pegar as atividades do Saresp, pegar as atividades dos Caderninhos, no ano de 2015 nós tivemos um grave problema econômico na escola, nós tivemos um corte muito grande de gastos, muito grande, então a minha avaliação interna ela teve que ser enxugada porque eu não podia mais passar exercícios com enunciados longos, com textos, com imagens porque se eu fizesse uma prova muito extensa é... não tinha material suficiente, tinta na impressora... pra poder imprimir minhas provas, então eu acabei, pro ano de 2015, eu acabei prezando mais numa avaliação é... consulta, que eu passo na lousa com o livro didático, que é o grande companheiro aí (risos) da minha caminhada, e uma avaliação mais curta, com exercícios do caderninho, em grande maioria, digamos assim que sessenta por cento dos exercícios tirados do Caderno do Aluno, que ele já resolveram em sala de aula e os quarenta por cento dos exercícios tirados do Caderno do Saresp.

- Da matriz de referência?

- Isso, que ali nós pegamos alguns exercícios, então eu pego...então eu tive que selecionar muito o tipo de exercício no ano passado.

- E avaliação deve caminhar junto com as Situações de Aprendizagem dos Cadernos? Ou não necessariamente?

- Não necessariamente, não necessariamente, mas temos uma orientação para que no sentido de realizar isso.

- Existe algum tipo de fiscalização de que...você está utilizando o Caderno ou não?

- Não, nenhuma.

- As OTs elas são Orientações que ajudam o professor a trabalhar o Currículo né?! Como estão sendo as OTs?

- Eu tive uma OT em 2015, é um reflexo da situação econômica do estado, pelo menos na área de educação foi cortada muita coisa, então nos anos anteriores nós tínhamos mais de duas, três por ano, muito boas por sinal e, em 2015 nós

tivemos uma OT e foi compartilhada com Português, então nós fizemos atividades na área de leitura e escrita. Então o que foi cobrado, e talvez isso possa ser um próprio reflexo do Saesp, que é..que foi essa... ter enxugado tanto assim.

Nas OTs nós tivemos atividades de leitura, e análise de texto.

- Você acredita que a disciplina de História, ela acabe muitas vezes ficando à margem devido essa importância maior que se dê em Português e Matemática, por conta do Saesp?

- Eu acredito que sim, eu acredito que sim, não só em História, mas a Geografia... que ficam mesmo a margem por causa importância dessas disciplinas, Português e Matemática serem as disciplinas assim consideradas carro chefe do estado acaba sim ficando... eu achei que no ano que passou História foi muito pouco contemplada em... pros professores de capacitação.

- Reflexo disso talvez seja ter tido uma OT só né?!

- Isso, ter uma só OT, ter tido poucas visitas que cobrassem isso, eu achei que as visitas assim, de uma supervisora é muito mais voltada para os professores de Português e Matemática, tem ali uma cobrança maior pra eles.

- Acaba tendo um peso maior dessas disciplinas dentro da escola e eles acabam sendo cobrado também né?!

- Sim, sim, sem dúvida, qualquer coisa, quem é o Professor de Português e Matemática? Até pela maioria do número de aulas que eles tem, no estado em Geografia cai muito o número de aulas, no Ensino Médio é uma aula só no noturno. Então né?! Nós vemos que é dada pouca importância pra essas disciplinas de Humanas dentro da proposta pedagógica do estado.

- O Caderno e o tempo de aulas, são quatro aulas por semana...

- Para o Fundamental dois.

- Para o Fundamental dois. O Tempo é suficiente pra trabalhar essas situações de aprendizagem que são exigidas?

- São, são suficientes. Quatro aulas semanais no Fundamental dois são suficientes, dá pra você trabalhar dentro da proposta curricular dá pra se trabalhar com um espaço bom.

Acaba muitas vezes faltando tempo dentro de algumas turmas como oitavo ano, nono ano cuja o conteúdo curricular é muito mais extenso do que do quinto na... Sexto ano e sétimo ano. Sexto e sétimo acaba terminando com

mais folga, o oitavo e o nono talvez... não que seja suficiente, muitas vezes acaba terminando o ano e não acabando ali... tanto é que eu converso com a outra professora que trabalha os nonos anos e falo: "Oh, parei em tal parte, não deu pra continuar o resto" então ela se propõe a continuar, no ponto em que parou.

- Então pra encerrar, você tem algum comentário que gostaria de fazer em relação aos materiais didáticos?

- Eu, eu ... meu comentário é que, na minha visão, os Cadernos deveriam ser abolidos.

Eu sou favorável a um ensino...a uma proposta de um material apostilado, no entanto eu acho que esse Caderno é um dinheiro gasto de forma equivocada, equivocada, gasta-se milhões aí na impressão desses Cadernos, e eles não são aproveitados. Se é feito uma cobrança nas escolas, pelo menos nas escolas que eu passei essa cobrança nunca foi efetivada, você usa, no entanto, é fato que você não deve ficar só nos Cadernos, o Caderno é insuficiente, já ouvi isso de diretor: "Só o Caderno não é suficiente", então tem que ter Caderno, tem que ter livro didático. Então eu acho que esses Cadernos eles não atendem pros alunos, não atendem as necessidades pros professores, adotasse então um sistema apostilado real, ou mais próximo ali do possível do que os Cadernos.

- Ser realmente uma apostila então e não um caderno de exercícios.

- Isso, porque mesmo os exercícios eles são insuficientes, afinal de contas você vai trabalhar o exercício e não tem base nenhuma. Então você volta e fazendo tudo de novo, as vezes acaba sendo muito mais estafante trabalhar com o Caderno do que... ele é propriamente um auxiliar.

-Eu gostaria de te agradecer pelo seu tempo, sua disponibilidade. Essa entrevista será utilizada exclusivamente e unicamente para essa pesquisa, podendo ficar guardada por até cinco anos pra uma eventual consulta mas sempre com autorização, tá?!

Obrigado

- Eu que agradeço, obrigada.