

O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

THE CURRICULUM OF HUMANITIES OF THE STATE OF SÃO PAULO: PRACTICES AND REPRESENTATIONS

Josineide Alves SILVA¹

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa desenvolvida pela autora, intitulada: “*O Uso Escolar do Filme no Currículo do Estado de São Paulo*”. As discussões presentes neste artigo objetivam realizar uma análise dos pressupostos teóricos (filosóficos e epistemológicos) que fundamentam os textos-base e as orientações específicas à disciplina de história, descritas no *Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias* do Estado de São Paulo, para uma identificação de suas determinantes sociais, dos objetivos propostos e dos resultados almejados, elencados no documento em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Currículo Paulista. História.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva identificar os pressupostos teóricos (filosóficos, epistemológicos) do *Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias - História* (FINI; MICELI, 2010), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, desde o ano de 2008, como Proposta Pedagógica.

Nesta apresentação inicial do assunto em análise, é importante observar o significado do termo currículo que provém do Latim *curriculum*, que significa pista ou circuito atlético e de *currere* que, do ponto de vista etimológico, significa: correr, cumprir um percurso. (PACHECO, 1996, p. 15-16). Vários estudiosos ressaltam que o significado da palavra currículo indica sentido, rota, processo ou curso que uma pessoa ou grupos podem realizar. Quando inserido no meio pedagógico, o termo passou por várias definições no decorrer da história da educação, sendo entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada. Neste sentido, Pacheco (2005, p. 21) declara que “[...] o currículo ligar-se- à ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas [...]”.

De acordo com Sacristán (1999), uma retrospectiva desse processo, realizada por meio da análise de concepções educacionais, apontam tendências: a “tradicional” (que valoriza os conteúdos), a “progressista” (que valoriza o que o indivíduo representa)

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE, Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá/UEM, Professora de Educação Básica II – História na rede estadual de São Paulo. Endereço eletrônico: jodasilva1950@hotmail.com.

e a “utilitarista” usada pela modernidade (preocupada em racionalizar, civilizar e disciplinar o educando para o domínio da cultura letrada, uma escolarização voltada para o conhecimento e a moralização). Estas concepções nos permitem constatar que o currículo já foi identificado como uma relação de matérias/disciplinas, com conhecimento organizado numa sequência lógica (cursos, séries e períodos), conhecida como grade ou matriz curricular. No entanto, como destaca Moreira e Silva, (2009, p. 7) “O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos.”

Moreira e Silva (2009, p. 11) ainda argumentam que o currículo também já foi considerado como a totalidade de experiências vivenciadas pela criança; sob essa orientação curricular, organizada no período da Escola Nova, procurou-se valorizar “[...] os interesses do aluno [...]”. Desse modo, o objetivo do currículo deslocou-se do conteúdo para a organização das atividades, tomando, como referência, experiências, diferenças individuais e interesses do educando.

Na contemporaneidade, as problemáticas que permeiam o sentido didático do currículo estão voltadas para questões como: o que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Que objetivos se pretende atingir? Como os conteúdos podem se inter-relacionar? Que recursos/materiais metodológicos utilizar? Como organizar o tempo, os espaços e atividades que visa bons rendimentos? Que tipo de avaliação aplicar?

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização é realizada através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Sendo assim, o conceito de currículo é multifacetado, por apresentar mudanças no decorrer da história, que se vinculam a espaços específicos, temporalidades e realidades sociais distintas. Como declara Goodson (2008, p. 8): “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” Portanto, a análise do currículo precisa considerar o contexto social de sua inserção, para a apreensão semiótica (contextualizada) de sua significação. O autor ainda acrescenta que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósito de dominação, dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento.

Nesta linha de raciocínio, evidencia-se a relevância de uma leitura e análise dos pressupostos teóricos (filosóficos e epistemológicos) que fundamentam o *Currículo*

de Ciências Humanas e Suas Tecnologias – História do Estado de São Paulo (FINI; MICELI, 2010), para uma identificação das suas determinantes sociais, dos objetivos propostos e dos resultados almejados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Conforme Pacheco (2005, p. 30), “[...] a palavra currículo é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino [...]”. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo enviada a todas as escolas no ano de 2008, também apresenta, em seus procedimentos e orientações, essa mesma argumentação, como declara Castro (apud FINI, 2008, p. 5): seu objetivo se volta para a “[...] organização do ensino em todo o Estado de São Paulo” e “Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra é que nossa ação tenha um foco definido”. Assim, a Proposta Curricular, implantada, inicialmente, em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio teve a finalidade principal de organizar o ensino em todo Estado. Foi, posteriormente, revisada e retornou, sob forma de currículo, em 2010.

Segundo Souza (apud FINI; MICELI, 2010, p. 3), o documento proposto em 2010 é a “[...] versão definitiva dos *textos-base* do Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, que está dividido em quatro áreas do conhecimento humano: ciências da natureza e suas tecnologias; a matemática e as áreas do conhecimento; a área de linguagens, códigos e suas tecnologias e a área de ciências humanas e suas tecnologias. Estes documentos apresentam *textos-base* com a mesma fundamentação referente às teorias educacionais e à filosofia que norteou a Proposta Curricular de 2008, com destaque para os conceitos, as orientações, os quadros curriculares que apresentam os conteúdos e habilidades específicas de cada disciplina, por série/ ano e bimestre letivo.

Como já foi exposto anteriormente, o objetivo central da elaboração do documento curricular paulista foi a “organização do ensino em todo Estado”, fato que evidencia a intenção do governo criar um perfil de ensino homogêneo revelando, nesta intenção, sua própria ideologia; padronizando as políticas educacionais adotadas e regulamentando sua administração e o sistema geral de ensino vigente. O Estado deixa clara a finalidade da criação do Currículo, ou seja, busca com o Currículo, a preparação dos alunos para atuarem na “sociedade do conhecimento” no “mercado de trabalho”, moldados pela política neoliberal. Para entendermos como este modelo político neoliberal está implícito no Currículo paulista recuperarmos a definição dada por Afonso (2003), sobre o perfil de um Estado “limitado” (circunscrito nele próprio), mas ao mesmo tempo, “forte” nas regulações do sistema, pela “coerção” e pelo “controle social”.

O Estado paulista assume o papel de regulador e avaliador do sistema de ensino, dentro dos parâmetros curriculares, por ele elencados, como fundamentais, para os alunos em processo de formação escolar.

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior se expressa, sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino [...] fundamental e médio no Brasil, através da avaliação externa [...] do predomínio de uma racionalização instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior (que tem vindo a ser discutida desde meados dos anos oitenta e que tem neste momento uma nova regulamentação legal) continua aparecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (AFONSO, 2001, p. 26-27).

Segundo Beyer e Liston (1996, p. 15) “[...] o currículo é o centro da atividade educacional”. O Currículo em análise também utiliza esse pressuposto teórico e nos conduz a refletir sobre o significado da palavra currículo e sua aplicação no meio pedagógico, por identificá-lo como um campo do conhecimento carregado de questionamentos e problematizações da prática educativa. Doyle (1992, p. 487), assim define o currículo:

O currículo é um modelo abstracto que define o carácter, ou seja, as experiências e resultados de uma escola ou de um sistema escolar. Por vezes, este modelo ganha forma num documento, mas em termos mais vastos, existe nas percepções partilhadas dos que participam na instrução e respectivas comunidades. Este modelo define tanto uma arena na qual as tensões entre a escola e a sociedade são resolvidas como um conjunto de normas para controlar o ensino.

Nesta linha de raciocínio, o currículo enquanto documento oficial é concebido sob a ótica de dupla vertente: a didática e a institucional. A primeira trata de questões referentes à ação curricular em sala de aula e a segunda preocupa-se com o plano da organização social, política e escolar. No sentido institucional, o currículo volta-se para parâmetros que englobam decisões em um campo de atuação partilhado por diferentes poderes, relacionados à ação educativa; no caso do Estado, enquanto organizador de uma política educacional curricular, este regulamenta e avalia o sistema de ensino que pretende oferecer a seus alunos em uma conexão com a política ideológica que legitima seu governo.

Assim se pronuncia Abud (2008, p. 28) sobre o assunto: “A burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico;” cria uma formação curricular

voltada para “[...] o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes”. Desta forma, o “[...] discurso do poder se pronuncia sobre a educação, define seu sentido, forma, finalidade, conteúdo e estabelece sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da forma pretendida.”

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA EDUCACIONAL, O CONCEITO CURRICULAR E A RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS À DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A fundamentação teórica, inserida no discurso que envolve o processo educacional paulista, volta-se para: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e princípios para um currículo comprometido com seu tempo.” (FINI, 2008, p. 9). Os referidos documentos, analisados neste texto, estão respaldados em leis, normas e diretrizes para a educação nacional; também apresentam a fala de alguns teóricos da educação nacional e internacional que procuram refletir sobre os desafios e perspectivas para a educação. Uma das leis, já destacada como norteadora dos *textos-base* presentes no *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado de São Paulo*, por considerar os aspectos colocados como função social para o ensino médio na atualidade e sua inserção no “contexto do trabalho”, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que no artigo 35, determina:

O Ensino Médio é etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Outro fato apresentado neste currículo e considerado de suma importância é o papel da escola na atualidade, devendo esta ser “uma escola que também aprende”. A gestão, os professores e os alunos precisam “aprender e ensinar em trabalho colaborativo”. Esses conceitos são atribuídos a Hargreaves e Fullan (2000, p. 10) em *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade* ao mencionarem que: “Este livro trata da maneira como professores podem trabalhar em conjunto para uma mudança positiva;” ainda afirmam que: “Nossa premissa é a de que professores e diretores são os que, em última instância, devem fazer com que elas aconteçam.”

As argumentações presentes nesta obra são relevantes e pertinentes para a atuação dos educadores, enquanto agentes de transformação no espaço escolar; contudo, sua aplicabilidade dentro da “realidade” brasileira, em especial a paulista, requer cuidados, para que o professor e a escola não sejam analisados separadamente de todo o contexto que envolve esse processo educacional, ao passar por uma série de legislações nacionais e estaduais, respaldadas em orientações internacionais, que o influenciam e o regulamentam, limitando esse processo.

Nesta perspectiva, podemos acrescentar que a chamada “sociedade do conhecimento”, a que se refere o documento, é uma expressão utilizada também por Hargreaves, no livro *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*.

Uma sociedade do conhecimento é realmente uma sociedade de aprendizagem. [...] processa informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. Na economia do conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas de superar seus concorrentes em criação e astúcia, sintonizar-se com os desejos e demandas do mercado consumidor e mudar de emprego ou desenvolver novas habilidades à medida que as flutuações e os momentos de declínio econômico assim o exigirem. Essas capacidades são propriedade não apenas de indivíduos, mas também de organizações e dependem da inteligência coletiva, bem como da individual. Ensinar para a sociedade do conhecimento, [...] envolve o cultivo dessas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, trabalho em redes e equipes, a busca de aprendizagem profissional contínua como professores e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações. (HARGREAVES, 2000, p. 19-20).

Para o autor, uma sociedade do conhecimento valoriza a aprendizagem pautada pelo desenvolvimento de competências como a “criatividade e inventividade”, resultando na habilidade da resolução de problemas de proposição de mudanças e sustentação das mesmas (liderança). Assim, a aprendizagem consiste em uma preparação para o mercado econômico; o indivíduo ocupa a função de agente de transformação e dinamismo, diante das adversidades surgidas no setor trabalhista. Esta visão teórica coloca o indivíduo diante de um cenário em que realizar é o ideal (racionalização); parte-se do pressuposto do fazer (técnica). Enfim, a aprendizagem proposta por Hargreaves, na citação anterior, está voltada para o mercado de trabalho.

Ao fazer menção aos quatro “pilares do conhecimento”: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, o documento analisado procura adequar políticas internacionais referentes à educação, oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que resultou na assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esses pilares

fundamentam as argumentações no livro intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, também citado nos *textos-base* presentes no *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser via essencial que integra as três precedentes. (DELORS; EUFRÁSIO, 1998, p. 47).

Quando os organizadores deste Currículo mencionam que a aprendizagem precisa estimular o desenvolvimento de características “cognitivas e afetivas” se reportam a Solé (2006); ao traçarem abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem destacam, também, a importância de compreendermos os conteúdos da aprendizagem como “produtos sociais e culturais”; conceitua o professor como o mediador entre o indivíduo e a sociedade; o aluno ocupa o papel de aprendiz social. Deste modo, a aprendizagem é impulsionada pelo interesse e pela necessidade de saber. Ressaltam, ainda, que é preciso compreender que os aspectos cognitivos e os aspectos afetivo-relacionais estão envolvidos no processo de aprendizagem e é através destes que se constroem significados, autoconceito, autoestima e equilíbrio pessoal.

Sendo assim, é possível identificar que a fundamentação teórica dos princípios que norteiam os *textos-base* do *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado de São Paulo* se utiliza dos estudos de teóricos como: Hargreaves, Fullan, Cesar Coll e Isabel Solé, dentre outros, que argumentam sobre questões educacionais emergentes. Essas questões são resultados de transformações sócio-culturais, econômicas e políticas, favoráveis e desfavoráveis à formação do indivíduo como cidadão. Dentre elas, podemos destacar a política educacional adotada no Estado de São Paulo ao ser direcionado pelos ideais neoliberais inseridos no cenário político brasileiro. Como relata Apolinário (2006, p. 231):

O neoliberalismo é a retomada e a atualização das ideias liberais surgidas no século XVIII. Os neoliberais pregam a redução do Estado à função mínima de garantir as leis comuns e a manutenção da economia de mercado. A consequência desta política é a privatização das empresas estatais, a redução de verbas para as áreas sociais e a liberalização da economia, ou seja, o Estado deixa de fixar preços e salários e de construir empresas.

Gentili e Silva (1996, p. 20-21) ao argumentarem sobre as ideias neoliberais e sua relação com a educação, declaram:

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza

a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o empreendedor, o consumidor.

Conforme os autores mencionaram acima, o neoliberalismo propôs uma mudança no papel do Estado; o Estado de bem-estar social (que era provedor de direitos: a educação, o emprego, a segurança, a saúde e outros serviços sociais) é substituído pelo Estado Mínimo (que garante o mínimo de direitos e de serviços sociais, além de delegar a maioria destes serviços à iniciativa privada). Assim, o Estado diminui sua interferência e responsabilidades, mas não enfraquece, pelo contrário, se fortalece ao reduzir seus encargos e passa a adotar um caráter meritocrático para a educação. Neste sentido, para concepção neoliberal, a educação precisa formar o aluno para o mercado de trabalho, sendo a educação um produto deste mercado e o cidadão seu consumidor.

É relevante mencionar que um dos objetivos centrais definidos para a elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (FINI, 2008) foi à “organização do ensino em todo Estado” (regulamentação); este fato se consolidou, parcialmente, à medida que trouxe quadros de conteúdos a serem analisados por disciplina, série e bimestre do ano letivo. No entanto, a aplicabilidade deste currículo apresenta problemas, quando estipula, nos Cadernos para Professores e nos Cadernos para Alunos nas diferentes disciplinas, modelos metodológicos únicos no encaminhamento de cada “Situação de Aprendizagem”, para as mais variadas escolas e salas de aula, ferindo as peculiaridades de cada região e do contexto de cada sala de aula que não são únicas em todo o Estado. Segundo Fusari (2009, p. 36) “Cada escola é uma escola.” Assim, cada uma procura “[...] fazer conexão com a realidade da qual faz parte”, ou seja, “[...] com a sociedade que a frequenta e utiliza.”

Assim, gera dúvidas o discurso de que o Currículo em análise, segundo Fini e Miceli (2010, p. 8), procura “[...] garantir que o projeto pedagógico organize o trabalho nas condições singulares de cada escola”, tendo em vista que cada escola faz parte do trabalho coletivo dos seus educadores e representa as decisões e orientações deste grupo dentro da sua “realidade” de atuação e não pode ser fruto de modelo homogêneo imposto pelo Estado. De acordo com Fusari (2009, p. 35), as decisões incluídas em um Projeto Político-Pedagógico de uma escola precisam estar centradas “em torno do perfil de educando que essa instituição compromete-se a formar”. A nosso ver, portanto, os planos de ensino-aprendizagem de cada escola e disciplina precisam ser determinados com base no perfil de cada escola e não em Cadernos destinados ao Professor e Cadernos destinados ao Aluno que já trazem o processo metodológico e o andamento das aulas definidos, fato que arrefece o poder de decisões coletiva dos docentes, discentes, funcionários e comunidade nos seus contextos específicos, vinculados à Escola.

Assim sendo, pelos argumentos até aqui apresentados, a viabilidade de execução do Currículo vigente já se torna questionável em razão dos resultados esperados, voltados para a formação do indivíduo, no desenvolvimento de suas habilidades e competências para atuar na “sociedade do conhecimento” e exercer plenamente sua cidadania, envolvendo, inclusive, não apenas uma preparação, em tese, para o mundo do trabalho, mas uma preparação para as demais esferas de atuação humana, dentro do contexto sócio cultural de sua inserção.

É importante, ainda, analisar o conceito de currículo, utilizado no documento em estudo:

Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. [...] é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. (FINI; MICELI, 2010. p. 11-12).

Antes da análise anunciada (do conceito de Currículo explícito no Documento em estudo), necessário se faz destacar o significado da palavra “cultura” como tentativa de compreensão da mesma e sua inserção na concepção curricular paulista, apresentada acima.

O significado da palavra cultura é diverso, pois apresenta uma variedade conceitual, conforme Aranha e Martins (2009, p. 409), Cultura é originário:

Do verbo latino *colere*, que significa “cultivar”, cuidado com as plantas, os animais e tudo o que se relaciona com a terra, como a agricultura. Designava também o cuidado com os deuses, de onde vem a palavra “culto”; também era aplicada ao cuidado com as crianças (puericultura), com sua educação, referindo-se ao cultivo do espírito. É neste último sentido que o termo é utilizado até hoje.

Segundo Vannucchi (2006, p. 22) cultura é “[...] um dos termos mais difíceis de definir de maneira completa e unívoca. Avulta e passeia sinuoso e esquivo, por todos os campos do saber,” como a história, a antropologia, a filosofia, a sociologia dentre outros campos do conhecimento.

Para a antropologia, o termo cultura refere-se:

A tudo o que ser humano faz, pensa, imagina, inventa, porque ele é um ser cultural. Não sendo capaz de viver somente guiado por seus instintos, ele é levado a construir ferramentas que possam ajudá-lo ao instalar-se no mundo, a sobreviver, a desenvolver sua humanidade. A essas “ferramentas” dá-se o nome cultura. (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 409).

Neste sentido, os agentes da cultura podem ser tanto um “lavrador quanto um diplomata”, pois a cultura é identificada por Vannucchi (2006, p. 21) da seguinte forma:

Como uma auto realização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação. [...] O ser humano não se caracteriza, exclusivamente, como conhecedor de dados e informações culturais. Ele é também e principalmente um agente de cultura, ainda que, muitas vezes, não tenha consciência disso. E agente cultural de atividade incessante, seja caçando, para matar a fome, seja recorrendo a divindades, em orações, seja ordenhando vacas, seja operando computadores.

Sobre o tema em questão, o referido autor apresenta um “conceito básico”:

Podemos dizer que cultura é tudo aquilo que não é natureza. Por sua vez, toda ação humana na natureza e com a natureza é cultura. A terra é natureza, mas o plantio é cultura. O mar é natureza, mas a navegação é cultura. As árvores são da natureza, mas o papel que delas provém é cultura. Em resumo tudo o que é produzido pelo homem é cultura. (VANNUCCHI, 2006, p. 23).

Como foram mencionadas nas citações acima, as produções humanas se respaldam no campo cultural. Neste contexto, é válido considerarmos, ainda, o significado do termo cultura na “perspectiva mais tradicional da historiografia”. Conforme Napolitano (2010, p. 74): “[...] está ligado às ideias, às artes, e a valores espirituais e formas simbólicas de uma sociedade. Tudo que é simbólico – no plano estético, religioso ou intelectual – é englobado por esta palavra.” Assim, esta pode ser considerada como uma “[...] instância da realidade, que se expressa em objetos e conteúdos.” Esta definição foi utilizada por muitos estudiosos, no entanto, este conceito foi revisitado, ampliado e engloba questões variadas como: “[...] formação humanista, manifestações artístico-culturais e materiais; representações e imaginário social; identidade, trocas e relações entre grupos humanos; apropriações de significados e relações Interétnicas.” Estas questões estão relacionadas a diferentes “[...] domínios, instâncias e segmentos sociais sobre artes, religião, conhecimento, relações de poder, cotidiano, identidades raciais, classistas, códigos, símbolos etc.”

Assim se expressa Napolitano (2010, p. 76) sobre o termo cultura:

- [...] é uma dimensão da vida social que, entre outras, forma a experiência coletiva. Ela não é determinada por outras instâncias (política, social, econômica) nem as determina. O que ocorre é que entre todas elas há mediações complexas.
- [...] se traduz num complexo que envolve produção, circulação e apropriação dos sentidos, significações e valores que marcam a vida social.
- [...] engloba sujeitos, coisas e instituições ao longo tempo estes podem ser lembrados e monumentalizados, tornando-se “herança”, ou esquecidos e arruinados, tornando-se “resíduo”. Ambos, herança e resíduo, são temas importantes para os historiadores e o conhecimento histórico.

Também para Horn e Germinari (2006, p. 36) cultura “[...] é uma criação humana resultante de complexas operações crescentes do homem em confronto com a natureza material que se vê obrigado a transformar para manter-se vivo.” O ponto comum entre os autores sobre a definição da palavra “cultura” está no fato de que esta resulta da produção humana e ocorre no momento em que o ser humano se vê em necessidade de transformação da natureza para sua sobrevivência. Também ressaltam aspectos imateriais da cultura, por sua natureza “plural, dinâmica e diversificada” ao mediar as relações dos seres humanos com o mundo, conceder sentido, pertencimento, responder às necessidades e aos desejos dos diferentes grupos sociais em suas instâncias e diferenças contextuais.

Nesta perspectiva, os princípios curriculares gerais para a educação paulista afirmam considerar as produções humanas em diferentes áreas do conhecimento como conteúdos básicos para a formação de seus alunos e entende o significado de “cultura” como uma realização humana, para a sua sobrevivência e desenvolvimento e não apenas como um bem simbólico, abstrato, próprio da produção artística. Neste contexto:

[...] a cultura se caracteriza por uma mútua realização humana: o homem produz a cultura porque necessita dela (sobrevivência), mas também como afirmação, distinção e desenvolvimento de sua própria existência (caráter existencial), ou seja, como bem de consumo e bem de produção. (HORN; GERMINARI, 2006, p. 37).

Assim, o Currículo em análise parte do pressuposto de que a cultura, enquanto produção histórica revela a dinâmica social e cultural de povos distintos, os costumes e os saberes produzidos pelos diferentes povos, ou, até mesmo, dentro de um país, sendo portadores de diversidades que denotam identidades específicas, pelas divergências inseridas em contextos locais, regionais, nacionais ou mundiais, em suas constantes mudanças. No entanto, ao proporem modelos metodológicos únicos no encaminhamento de cada “situação de aprendizagem” (implícita nos Cadernos para Docentes e Discentes), o Currículo desfaz, nas práticas sugeridas, a preocupação teórica revelada de respeito à diversidade cultural e a diversidade da vida.

Como afirma Vannucchi (2006, p. 9) “[...] cultura constitui parte indissociável de experiência humana total [...] nossa existência e nossas circunstâncias serão sempre culturais.” Deste modo, entende-se que o argumento teórico utilizado no documento para definir cultura é adequado, pois se refere à questão da diversidade dos saberes da produção humana “cultura científica, artística e humanista”. Entretanto esta diversidade é diluída de forma única nos encaminhamentos metodológicos nas “Situações de Aprendizagem” dos Cadernos do Currículo.

Ainda sobre a definição do conceito Curricular Paulista, Fini e Miceli (2010, p. 12), declaram: “[...] é referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo.” Esta concepção remete ao ideal de Currículo como instrumento institucional, por preocupar-se com

o plano da organização social, política e escolar que é colocado como “referência”. Assim, em caráter didático, o Currículo paulista, ao tratar de questões sobre a ação em sala de aula, por meio do uso dos termos: “ampliar”, “localizar” e “contextualizar conhecimentos”, valoriza as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, em processo de formação escolar. Tal preocupação é válida e relevante, mas é preciso que se operacionalize nas atividades inseridas nos Cadernos do Currículo.

Ainda, pela análise dos fundamentos teóricos que norteiam os *textos-base* presente no *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado de São Paulo*, com ênfase específica na disciplina de História e na observação das referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do documento, constatou-se que este documento se volta para discussões sucintas sobre o papel do historiador na escrita e sobre a compreensão do processo histórico; mencionam-se correntes historiográficas, em especial, a Escola dos Annales pela sua importante contribuição na renovação da escrita da história, ao propor, conforme Burke (1992, p. 9) “Novos problemas, novas abordagens e novos objetos.” Este, também, estabelece a relação destas correntes com o ensino de História.

Ora, para um dos fundadores da escola dos Annales, Marc Bloch, a boa História deveria servir aos sábios e às crianças. Assim, independentemente de seus objetos e níveis de profundidade e abrangência, desde que abordada adequadamente, a narrativa histórica deve envolver – por fascínio ou compromisso intelectual – os variados públicos a que se destina. (FINI; MICELI, 2010, p. 32).

No entanto, embora a maioria destas argumentações teóricas sejam apresentadas no Currículo e destinadas ao ensino de História, elas são atribuídas e relacionadas com maior intensidade, aos papéis do professor e do aluno, dentro do processo ensino-aprendizagem. “Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania.” (FINI; MICELI, 2010, p. 31). Contudo, o documento em análise, seja nos *textos-base*, que especifica os princípios gerais para a educação paulista ou nas orientações específicas para a disciplina de História não apresenta o significado de cidadania. Neste contexto de análise, é válido considerar, ainda, o significado de cidadania:

A cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. [...] O gozo dos direitos civis políticos e sociais é a expressão concreta deste exercício. O homem, afinal só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem. (SEVERINO, 1992, p. 10).

Conforme expôs o autor, cidadania pressupõe “qualificação”, sendo requisito básico para a atuação humana em diferentes sociedades. Assim, a questão central do Currículo proposto destina-se à compreensão do aluno enquanto ser histórico-

social, que precisa ser atuante no contexto em que vive, entendendo que o estudo da História se dá por meio da relação entre questões do presente e análise do passado.

Outro fato evidente nas orientações curriculares específicas à disciplina de História é a sua relação direta com um dos princípios curriculares gerais para a educação paulista, quando declara que o papel do aluno seria o de “assumir plenamente sua cidadania”, pois a recomendação curricular para essa disciplina, conforme Fini e Miceli (2010, p. 36), “[...] deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social; [...] compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade.” Esta disciplina, também, passa pelo processo de desenvolvimento da competência leitora e escritora na formação do educando.

Conforme o que já foi exposto sobre os princípios curriculares gerais da educação paulista e das orientações curriculares específicas à disciplina de História, é preciso, considerar a função da escola na atualidade e como esta é identificada neste documento. Assim, o documento em estudo relata que a Escola é “um lugar privilegiado para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania”, contudo, a teoria curricular apresenta esta função para a escola, mas a implementação do processo pedagógico orientado pelos Cadernos para Professores e para Alunos com conteúdos e metodologias de trabalho definidas retiram da mesma, sua autonomia nas decisões referentes ao encaminhamento das atividades a serem definidas no Projeto Político Pedagógico.

Sendo assim, para Horn e Germinari (2006, p. 22):

[...] a educação escolar está inserida num contexto mais amplo das relações sociais. [...] o papel das instituições educacionais na preservação do *status quo* existente. Assim, como as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias, da mesma forma contradições similares aparecerão nas instituições de ensino, já que estas cumprem diferentes obrigações ideológicas.

Dentre algumas das contradições e obrigações ideológicas realizadas nas escolas, em especial a estadual paulista, podemos mencionar: a recepção de um currículo fundamentado em concepções que visam uma autonomia escolar; formar cidadãos participativos socialmente, dentre outros princípios, mas sua implementação e aplicabilidade acabam por ferir estes princípios, a autonomia e a especificidade do Projeto Político-Pedagógico de cada escola; tendo em vista, que o papel do professor enquanto agente transformador e mediador do conhecimento fica limitado à reprodução dos conteúdos e formas metodológicas presentes nos diferentes Cadernos para Professores e Alunos; estes fatos levantam alguns questionamentos: dentre eles, qual seria o perfil de aluno e cidadão que o Currículo e a Escola Paulista realmente almejam formar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de fabricação do currículo, segundo Goodson (2008, p. 8) “[...] implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral.” Antes, é preciso identificá-lo “[...] como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” O autor ainda argumenta:

Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente estrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (GOODSON, 2008, p. 9).

Como foi visto, os princípios curriculares gerais para a educação paulista afirmam que “a educação básica é para a vida” e se insere no perfil de preparação do aluno para “assumir plenamente sua cidadania” na “sociedade do conhecimento” e no “contexto do trabalho”. Estes ideais foram definidos pelos organizadores deste currículo, como sendo os requisitos básicos para o desenvolvimento de seus alunos em idade escolar e sua atuação ao saírem dela, para a inserção no mercado de trabalho e demais relações sociais do mundo adulto. No entanto, nas entrelinhas deste discurso e nas práticas homogêneas inseridas nos Cadernos dos Discentes percebe-se um desvio dos atores (docentes e alunos) do reconhecimento do leitor de que o papel da escola enquanto produtora da transformação social está em segundo plano; o que emerge das práticas discentes sugeridas acaba sendo a perpetuação das relações socioeconômicas e culturais da atualidade, pelo processo de determinação controlada dos encaminhamentos metodológicos das atividades sugeridas.

Finalizando este texto, pode-se afirmar que as discussões aqui apresentadas atentaram para a análise dos fundamentos teóricos, referentes ao documento oficial da educação paulista, o *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias*, observando-se os aspectos centrais e a finalidade deste, enquanto instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem e da disciplina de História.

SILVA, Josineide Alves. The Curriculum of Humanities of the State of São Paulo: Practices and Representations. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-58, Jan.-Jun. 2014.

ABSTRACT: This article presents the results of research conducted by the author, entitled “*The Film School in Curriculum Use of São Paulo State*”. Discussions within this article are intended to perform an analysis of Theoretical assumptions (philosophical and epistemological) underlying Texts base and Specific Guidelines to the History Discipline, described in the *Curriculum of Humanities and Its São Paulo State Technologies*, for identifying their social determinants, the proposed objectives and expected results, listed in the document under consideration.

KEYWORDS: Teaching and learning; Paulista Curriculum; history.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 28 – 41.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22. p. 35 - 46. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05>>. Acesso em: maio de 2011.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 22, n. 75, p. 15 - 32. ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>. Acesso em: maio de 2012.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá – História*. 1. ed. 8. ano. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BEYER, Landon; LISTON, Daniel. *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 1996.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: maio de 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Carta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: FINI, Maria Inês. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008, p. 5.

COLL, Cesar e outros. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

DELORS, Jacques; EUFRAZIO, José Carlos. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DOYLE, Walter. Curriculum and Pedagogy. In: JACKSON, Philip. *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 1992, p. 486-516.

FINI, Maria Inês. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

FINI, Maria Inês; MICELI, Paulo. *Curriculo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

- FUSARI, José Cerchi. A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. In: TOZZI, Devanil. (Org.) *Cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor*. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: FDE, 2009, p. 32 - 45.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz. Tadeu. da (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HORN, Geraldo B.; GERMINARI, Geysa D. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MICELI, Paulo. *Caderno do professor de ciências humanas e suas tecnologias: História*. v. 2, 3ª Série-Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2010a.
- MICELI, Paulo. *Caderno do Aluno de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História*. São Paulo: SEE, vol.2, 3ª Série-Ensino Médio, 2010b.
- MOREIRA, Antônio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 73 - 93.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto, 1996.
- PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, José G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13 - 87.
- SACRISTÁN, José G. *A Cultura Para os Sujeitos ou os Sujeitos Para a Cultura? O Mapa Mutante dos Conteúdos na Escolaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 147 -206.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A escola e a construção da Cidadania*. Papyrus, 1992.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, Cesar e outros. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 29 - 49.
- SOUZA, Paulo Renato de. Carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo. In: FINI, Maria Inês; MICELI, Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010, p. 3.
- VANNUCCHI, Aldo. *Cultura brasileira: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2006.