

Eduardo Augusto Guimarães

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NOS
CURRÍCULOS DE HISTÓRIA
(1975-1998)

São Paulo

2007

Eduardo Augusto Guimarães

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NOS
CURRÍCULOS DE HISTÓRIA
(1975-1998)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Cecília Hanna Mate.

São Paulo

2007

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Serviço de Biblioteca e Documentação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.0	Guimarães, Eduardo Augusto
G963L	O lugar da experiência nos currículos de história (1975-1998) / Eduardo Augusto Guimarães; orientação Cecília Hanna Mate. -- São Paulo, SP: s.n., 2007. 129p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 1. Currículo de ensino fundamental (Teoria; História; 1975-1998) 2. História (Estudo e ensino) I. Mate, Cecília Hanna, orient.

[...]

Procuro despir-me do que aprendi,

Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,

E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,

Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,

[...].

Alberto Caeiro, *O guardador de rebanhos*

Aos meus queridos pais, João e Tânia, verdadeiros heróis frente aos combates que o cotidiano de nossas existências nos impõe e que, além de emprestarem seus ouvidos às minhas divagações, sempre confiaram em mim; a todos os meus irmãos, encarnados ou não; à minha segunda família Guimarães; à minha querida Pamela, doce luz que trouxe novos horizontes à minha vida e que vibra com cada conquista minha; aos meus mentores espirituais.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado é, também, a conclusão de um ciclo de minha existência. Pessoas passaram comigo estes instantes dedicados ao estudo e à pesquisa. E deixo registrado, aqui, minha gratidão. Entretanto, vou me referir apenas àqueles que estiveram presentes mais diretamente.

Em primeiro lugar, minha orientadora, Profa. Cecília Hanna Mate. O mestrado é, acima de tudo, uma relação. Enganei-me quando pensei que aqui eu estabeleceria contato direto com o puro conhecimento. Este se realiza apenas nas interações humanas. Por isso, a Cecília foi tão importante. Andamos juntos durante todo esse tempo. Além disso, não foi apenas um aprendizado de pesquisa: foram boas marteladas na minha frágil pretensão de um pesquisador de primeira viagem. Sua maturidade oceânica perante meu vulcanismo juvenil comprova o que estou dizendo.

Não posso me esquecer de uma breve, mas decisiva conversa que tive com a Profa. Roseli Fischmann. Num momento de dúvidas e questionamentos, suas palavras me reconduziram, modificado, ao meu centro. Surpreendeu-me ao demonstrar tamanha humanidade quando a frieza toma conta da instituição universitária. Também agradeço à Profa. Maria Aparecida de Aquino que, juntamente com a Profa. Roseli, fizeram parte de minha banca, apontando direções e caminhos necessários para a boa conclusão de minhas investigações.

Ainda na Academia, dirijo minha gratidão a um grande professor que tive em minha graduação, cujas vozes ecoam ainda hoje em meus ouvidos: Prof. Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes. Ele me ensinou apenas uma coisa: a ler.

De meus amigos, aqueles que estiveram mais presentes em todo o processo: Dimas, Dirceu e especialmente Érika, pessoa de espírito sensível e poético que participou decisivamente de momentos importantes. Não posso me esquecer do comentário pontual da Sônia. E, fundamentalmente, o olhar clínico do Persio durante a revisão final e o segundo vocabulário do Carlos na tradução do resumo, assim como suas devidas paciências, me deram a devida segurança para confiar em seus competentes trabalhos.

Agradeço, por fim, aos meus companheiros incorpóreos, que acompanham desde cedo a minha existência, consolando-me e ensinando-me, e a Deus, que me deu a oportunidade da vida, da liberdade e do amor.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I PERSPECTIVAS CURRICULARES EM DEBATE	10
Entre ‘metanarrativas’ e análises locais.....	13
Aproximação sobre o objeto da História do Currículo.....	21
Linguagem, autoria, poder.....	25
Capítulo II (RE)VISITANDO O GUIA DE 1975	41
Projeto político.....	43
Currículo e ideologia.....	46
Formação docente.....	48
Educação geral x formação especial.....	51
Subjetividade no Guia Curricular de 1975.....	54
Capítulo III A EXPERIÊNCIA COMO CONTRAPODER	64
Crise do ensino.....	66
Projeto político.....	69
Autoria, lugar de produção e conflitos.....	71
Os efeitos da Proposta de 1986.....	78
Capítulo IV A EXPERIÊNCIA SUBMETIDA	88
Entre as Propostas de 1986 e de 1992: continuidade ou ruptura?.....	92
A História e a Pedagogia como ciências de referência.....	96
Contra-efeitos da Proposta de 1992 e do PCN de 1998.....	99
O PCN de História e o discurso curricular.....	114
Conclusão	118
Referências	123

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
EMC	Educação Moral e Cívica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
USAID	United States Agency for International Development

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. *O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RESUMO

Apoiando-se nos *estudos pós-críticos do currículo*, este trabalho se propõe a analisar, numa perspectiva histórica, os três últimos currículos de História paulistas (Guia Curricular para o Ensino de 1º grau de 1975, a Proposta Curricular para o Ensino de História de 1º grau de 1986, a Proposta Curricular de História para o 1º grau de 1992), além do PCN de História de 1998. A leitura da bibliografia referente ao tema nos mostrou que a maior parte dos estudos que se dedicaram aos currículos em questão partia de ferramentas conceituais próximas dos *estudos críticos do currículo*, enfatizando questões como a relação entre o currículo e o poder estatal, a importância da autoria do currículo para sua própria definição, entre outras. Essas questões foram problematizadas e os limites de algumas delas, apontados. Em segundo lugar, procedeu-se à análise da trajetória histórica daqueles documentos curriculares a partir de outros instrumentos de análise, como a relação entre poder e discurso, a regionalização do poder, a produção de subjetividades, entre outros. Percebemos que, se a noção de experiência do aluno é um fator importantíssimo na Proposta de 1986, elemento de radicalidade contra o Guia de 1975 – o qual estava marcado pela sua excessiva fragmentação –, mais adiante esse mesmo conceito foi reapropriado nas Propostas de 1992 e no PCN de 1998, mas já sob um outro significado. Ou seja: aquilo que serviu como instrumento de um contrapoder ao Guia de 75 pela Proposta de 86 foi, logo depois, transformado e acomodado nos documentos curriculares da Proposta de 92 e no PCN de 98. Outro ponto importante foi a entrada do discurso acadêmico no corpo do texto curricular da Proposta de 86, fato esse que veio se mantendo até o PCN de 98. Dessa forma, tanto a incorporação do discurso acadêmico quanto o termo experiência discente são expressões que entraram no discurso curricular desde a Proposta de 86 e que se mantiveram – apesar das modificações operadas em torno do conceito de experiência.

Palavras-chave: Currículos escolares; Estudos pós-críticos; Ensino de História.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. *O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ABSTRACT

Based on *post-critic curriculum studies*, this dissertation aims to analyse – after the historical approach – the three last history curricula from São Paulo (Curricular Teaching Guidebook for the Primary and Secondary School – 1975, Curricular Proposal for History Teaching for the Primary and Secondary School – 1986 and Curricular Proposal for History Teaching for the Primary and Secondary School – 1992) and the 1998 PCN (National Curricular Parameters) of History. The reading on the literature in this specific field has shown that most of the studies related to the curricula above had their starts from conceptual tools close to *critic curriculum studies*, emphasising aspects such as the relationship between curriculum and state power, the importance of curriculum authorship to its own definition, among others. Those aspects were firstly debated and some of them had their limits outlined. Secondly, analyses of the historical courses of those documents were made, based on analytical tools such as the relation between power and discourse, power fragmentation, the production of subjectivities, and so on. It has been perceived that despite the fact that the notion of the students' experience is an extremely important factor in the Proposal of 86 – radically opposed to the Guidebook of 75, which is characterised by its excessive fragmentation. Later, the same concept was re-appropriated in the Proposal of 92 and the PCN of 98, but having other meaning. In other words, what had once been used as a counter-power instrument towards the Guidebook of 75 and the Proposal of 86, was transformed and incorporated into the Proposal of 92 and the PCN of 98. Another important aspect was the addition of the academic discourse to the text of the Proposal of 86, which remained until the PCN of 98. That being so, not only the incorporation of the academic discourse but also the term student experience have been present in the curricular discourse since the Proposal of 86, in spite of the changes made around the term experience.

Key words: school curricula; post-critic studies; History teaching.

Introdução

Certo dia, numa sala de aula de Ensino Fundamental II de uma escola particular, onde se lecionava a disciplina de Geografia, o professor chamou um aluno à sua mesa para corrigir, com ele, uma atividade que o menino havia realizado. Haviam sido atingidos praticamente todos os objetivos esperados em relação ao trabalho. Os dados previamente coletados em enciclopédias, livro didático e internet foram analisados conforme as orientações feitas pelo professor. Além disso, a organização, clareza e apresentação das idéias e dos argumentos eram impecáveis. O aluno conseguira dar conta de tal maneira das expectativas que não havia muito a ser corrigido. Entretanto, era justamente aí que residia um ponto de inflexão muito importante na vida escolar daquele adolescente. A total realização dos objetivos propostos por aquela pesquisa de Geografia era acompanhada de uma arraigada escrita caracterizada pelo seu excessivo detalhamento. A exposição das conclusões e mesmo de todo o processo de pesquisa do aluno era realizada de forma bastante minuciosa e fragmentada, fato que não tinha como passar despercebido. Foi então que o professor chamou a atenção do garoto para aquela situação.

Aqui não interessam tanto quais foram as orientações dadas pelo professor ao seu aluno em sala de aula – na verdade, o profissional que naquele momento corrigia o trabalho naquela escola era o próprio autor dessa pesquisa. Afirmar que se parabenizou ou criticou o aluno pelo caráter minucioso de sua produção ou, ainda, que se procedeu à sua reorientação, não muda em nada o foco que estamos dando, neste momento, àquela situação. O fato era que o trabalho do aluno estava explicitamente marcado por sua condição fragmentária, e isso não era possível negar.

Diversas poderiam ser as interpretações válidas para o produto daquela pesquisa. Numa primeira aproximação, de cunho mais psicológico, seria afirmado que o que teria motivado aquela escrita tão minuciosamente detalhada deveria ser buscado em algum traço da personalidade do aluno. Talvez algum desvio de fundo emocional, determinações de ordem familiar, enfim, fatores extra-escolares que não se ampliavam à esfera social mais ampla, mas se reduziam às condicionantes da psique do aluno. Uma outra observação, mais influenciada por alguns trabalhos pedagógicos atuais, poderia afirmar que a profunda divisão entre as matérias escolares, marcada pela disciplinaridade escolar, forneceria informações e procedimentos de estudo específicos de cada matéria, mas não interligados, formando uma visão fragmentada de conhecimento da realidade também fragmentada. O movimento pela interdisciplinaridade proporia, contra essa

situação, um processo de ensino que vinculasse as diversas matérias escolares, compreendendo conteúdos, didáticas e avaliações.

Embora não haja a pretensão de desenvolver uma longa discussão acerca das duas perspectivas interpretativas acima, fixei-me em ambas – uma mais psicológica e outra mais pedagógica – para identificar e destacar duas visões sobre um dos atuais sintomas do cotidiano da vida escolar. Essa sentença, contudo, pode ser mais intensamente aplicada à primeira visão. A escola que aquele aluno acima fazia parte tem vivido um momento de profunda psicologização de seu ambiente. As relações professor-aluno, a capacidade de aprendizado e a ligação dos limites cognitivos com questões de fundo emocional são tópicos que têm atravessado, de ponta a ponta, suas vivências. São pedidos inúmeros relatórios de avaliação psicológica, compreendendo desde manifestações de dislexia até dificuldades de relacionamento familiar.

De forma geral, tem havido um esforço no sentido de compreender o aluno em sua especificidade. Não apenas suas dificuldades, mas também qualidades e caminhos percorridos são levados em consideração. De fato, o rendimento de alguns alunos tende a melhorar quando são observadas com maior acuidade questões mais particulares. É possível afirmar, portanto, que não foi apenas o profissional da Psicologia que entrou na escola: foi também seu discurso. Os progressos, os fracassos, os desvios, as continuidades, as rupturas do processo de aprendizado do aluno são todos elementos quase sempre relacionados a condicionantes determinados por enunciados da Psicologia. Nesse processo, práticas e ações sobre o aluno são decididas e tomadas, fundamentadas em falas e definições.

Entretanto, ponderemos. Não só o discurso psicológico na escola, ao que parece, não é isento de se misturar com outros discursos não psicológicos, como também é possível compreender aquela mesma condição do aluno que foi narrada acima a partir de uma outra perspectiva. Ao contrário de pensarmos a escola apenas como um espaço neutro de manifestação da subjetividade de seus alunos, lugar de expressão de seus possíveis conflitos, desejos e interdições internas, não teria essa mesma instituição a capacidade de ela mesma produzir no aluno ‘sintomas’ que seriam, mais tarde, interpretados como efeitos de conflitos extra-escolares? Para quem de uma leitura que veja na escrita minuciosamente detalhada daquele aluno o resultado de uma formação familiar complexa, ou para além da estigmatização da personalidade ‘desviada’ daquele mesmo adolescente, não teria a escola alguma contribuição, mesmo que não tão

determinante, na forma como aquele trabalho foi produzido? Sem vitimizar nem acusar a instituição escolar, qual seria o seu papel em toda essa problemática?

Foi apenas *a posteriori* que percebi a relação que meu trabalho poderia ter com o caso narrado acima. Iniciei meus estudos sobre currículo escolar numa perspectiva mais próxima dos estudos críticos da Educação. Estabeleci contato com pesquisas daqueles autores que buscavam relacionar modificações e/ou permanências curriculares com situações mais amplas de nossa vida política institucional. Esses trabalhos também se propunham, de forma geral, por meio da análise crítica de um ou mais documentos, traçar novos delineamentos para a formulação de um currículo mais politicamente envolvido com questões democráticas. Partia-se de um ponto de vista do conhecimento considerado mais elevado em relação ao currículo produzido, o que dava condições ao pesquisador de negar certas determinações daqueles programas para afirmar outras mais objetivas e em consonância com a realidade, possibilitando sentidos mais bem afinados com os interesses de transformação social.

Todavia, num movimento não tão intencional num primeiro momento, entrei em contato com trabalhos que localizavam tais questões e problematizações a partir de outros referenciais de pesquisa, mais próximos dos chamados *estudos pós-críticos da Educação* – também chamados, muitas vezes, de estudos pós-estruturalistas. Thomas Popkewitz, Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e Cecília Hanna Mate foram apenas alguns dos autores que me fizeram companhia daquele momento em diante. Fica difícil, entretanto, pontuar, didaticamente, quais os fundamentos teórico-metodológicos de uma perspectiva pós-estruturalista em Educação. Talvez porque, de fato, não haja. Muitos autores buscam dialogar com tais estudos, aproximando-se mais de um tópico e distanciando-se de outros. Há ainda aqueles que buscam continuar pesquisas já iniciadas, seguindo os mesmos caminhos metodológicos, e outros que apenas desejam ‘beber’ novas possibilidades de crítica ao currículo escolar. Os instrumentos de análise e as ferramentas conceituais são mais bem definidos segundo os usos e as finalidades que estes adquirem no interior de uma determinada pesquisa em Educação. Porém, embora seja difícil – senão impossível – enumerar e discutir os suportes que fundamentam uma ‘teoria pós-estruturalista da Educação (e do currículo escolar)’, pelo fato de os procedimentos ganharem relevância ou indiferença conforme os usos que deles são feitos; por outro lado, essa condição nos obriga a pelo menos explicitar quais os resultados mais marcantes que o diálogo com os estudos pós-críticos da Educação suscitou neste trabalho. Fazemos isso de forma bastante breve.

A linguagem foi um dos fatores que recebeu bastante atenção. A chamada ‘virada lingüística’, buscando compreender a linguagem não em seu caráter representativo da realidade, mas sim atributivo, mostrou-nos que a maneira que entendemos o real é inseparável da forma que encontramos para negá-lo. O discurso do currículo escolar não representaria lutas e tensões efetivadas em outras esferas sociais. O documento adquiriu a capacidade de ele mesmo produzir uma ‘realidade’ do ambiente escolar. Por isso, ficou sem sentido investigar a construção social do currículo, pois este deixou de ser resultado de lutas e conquista de territórios para ser, ele mesmo, um dispositivo de ‘criação’ da história.

Com a importância que as ‘palavras’ do texto curricular adquiriram em sua condição de produção de significados, o peso que se dava à autoria do texto curricular foi alterado. O sentido e o significado, assim como o teor político do currículo escolar, passaram a ser compreendidos a partir de uma análise do próprio texto do documento. A identificação da qualidade dos autores de uma proposta não pesaria no processo de sua definição política.

Um outro fator de grande importância neste trabalho foi a nova visão do poder que os estudos pós-críticos ofereceram. O poder foi entendido em seu aspecto produtivo, de indução de práticas, e não apenas proibitivo, punitivo ou repressivo. É o que muitas vezes é chamado de positividade do poder. Por outro lado, o mesmo deixou de se concentrar na esfera restrita do Estado. A instituição escolar deixou de ser vista como um braço prolongado da instituição político-estatal, reproduzindo medidas sociais repressivas. A escola passou a ter, ela mesma, condição de exercer um poder particular, próprio, muitas vezes surgido no interior de seus muros e portões.

A essa particularidade do conceito de poder, a própria metodologia do trabalho teve que se modificar. O exercício de uma análise mais localizada, em oposição a uma teorização social da escola, foi dominante durante a pesquisa. O processo histórico que envolvia os currículos escolares foi entendido em sua especificidade. Não se tentou relacionar os enunciados do discurso curricular com outras esferas e outros movimentos sociais. Os sentidos políticos das transformações do currículo escolar deveriam ser procurados em sua própria análise particularizada. Alterações na política de financiamento educacional ou de formação de professor, o posicionamento político de um governo e/ou contexto social, assim como a identificação dos ‘conteúdos’ das ciências de referências que porventura teriam determinado a constituição curricular não

seriam considerados fatores insuficientes para a ‘explicação’ do currículo escolar, apenas não fariam sentido nessa perspectiva de estudo.

Os estudos que já se debruçaram sobre o tema em questão não foram ignorados. Apesar de o período estudado ser muito recente (1975-1998), um considerável número de trabalhos se enfileira. Em todos os momentos, as questões debatidas por um ou outro trabalho, e que tinham lugar nesta pesquisa, foram apresentadas. Suas possibilidades de análise foram exploradas até o momento em que esbarrávamos em seus limites de visibilidade. Então se buscava brechas para a abertura de novos caminhos de pesquisa e novos olhares, definindo não apenas novas respostas, mas também novas perguntas. Esse procedimento foi fundamental para que não se abandonasse, pura e simplesmente, os estudos que foram realizados até então. Sua finalidade, de outra maneira, era demonstrar, de forma o mais aproximada possível, o lugar que esse trabalho ocupava em relação a outros já publicados. Contudo, essa não foi a única postura. Em outros momentos, a crítica de algumas pesquisas foi efetivada pelo fato mesmo de suas questões, seus encaminhamentos e seus enunciados se contraporem frontalmente aos instrumentos desta pesquisa e de acreditarmos na necessidade de (outro) desenvolvimento teórico.

O caso do aluno, narrado no início dessa introdução, deve ser, finalmente, relativizado. Esta pesquisa propõe-se debruçar sobre currículos escolares de História e suas práticas discursivas escolares. Os fatores escolares que pudessem ter produzido aquela escrita fragmentada poderiam ser vasculhados nos quatro cantos da escola: arquitetura, organização das carteiras em sala de aula, lugar do professor, marcação de horários, avaliação etc. O currículo escolar é apenas um dos dispositivos capazes de produzir uma realidade discursiva educacional. A situação do trabalho daquele aluno não se explica, unicamente, pela forma como o programa está disposto, mas esse é um importante instrumento de conformação de um discurso da subjetividade do aluno. O discurso curricular organiza um vocabulário de nomenclaturas da situação de ensino-aprendizagem de História. A partir do que pode ser dito sobre o aluno, ações são tomadas. Veremos, não de forma explícita, que muito provavelmente o comportamento daquele aluno fosse o resultado de um discurso curricular vigente durante o Regime Militar, o qual se propunha uma intensificação das atividades do aluno, ao mesmo tempo em que, em seu todo, a fragmentação de sentidos predominava. O adolescente que tomamos como exemplo era considerado um dos que melhor rendimento

apresentava. Em outras palavras, podemos arriscar que era o que melhor internalizava aquele discurso que foi instituído pelo currículo escolar.

No entanto, já está na hora de esclarecermos de que pesquisa estamos tratando. Do contrário, discutiremos no vazio. Como já foi brevemente tratado da vizinhança de onde esta pesquisa é realizada – estudos pós-críticos da Educação –, passemos a um segundo momento. A pesquisa debruçou sobre quatro documentos curriculares de História do Ensino Fundamental. Foram três programas paulistas e um nacional: o *Guia Curricular para o Ensino de 1º grau*, publicado em 1975 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; a *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau* (texto preliminar), publicada em 1986 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), também pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; a *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau*, publicada em 1992, também sob as mesmas condições da anterior; os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro ciclo: História*, publicado em 1998 pelo Ministério da Educação.

Algumas observações devem ser feitas quanto às escolhas. Em primeiro lugar, alguns poderiam indagar o motivo de se trabalhar currículos paulistas juntamente com um documento nacional. Devido à amplitude territorial de cada um (estadual e nacional), não deveriam, portanto, serem trabalhados separadamente? Além disso, enquanto os três primeiros documentos tratam de todo o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), o último (o PCN) se restringe às séries do Ensino Fundamental II. Não deveria, da mesma forma, dar atenção ao documento que trata do ensino de História das séries iniciais da educação obrigatória? Adiantamos que, neste trabalho, o que vincula cada um daqueles documentos não é o lugar territorial de sua produção nem as séries a que se destinam. O vínculo encontra-se no próprio discurso curricular. Veremos que, apesar das diferenças de amplitude territorial e de público-alvo, aqueles documentos dialogam entre si quando partimos de uma noção de currículo escolar como discurso. Não há apenas pontos de intersecção, mas também de continuidade entre um e outro programa, demonstrando que o vínculo que os une não está no fato de terem sido publicados num âmbito estadual ou nacional nem se referirem a todo o Ensino Fundamental ou apenas a uma parte dele. O que os une são os próprios enunciados de seu discurso.

Outro apontamento importante se refere ao motivo da escolha da disciplina de História no Ensino Fundamental. Num primeiro momento, percebe-se que o ensino fundamental é o único segmento do processo de escolarização que deve ser oferecido obrigatoriamente pelo Estado. Tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio ainda

não têm a mesma condição política. Contudo, à medida que a pesquisa ia sendo desenvolvida, percebeu-se que a escolha do currículo de História de Ensino Fundamental podia, também, ser justificada por um outro motivo. A análise dos quatro documentos numa perspectiva histórica nos mostra uma explícita disputa pelo direito de configurar o aluno. São ‘tentativas’ de conformar aquilo que pode ser dito sobre ele. Enfim, e em última instância – e aqui arrisco uma hipótese, apesar de pretensiosa –, a investigação daquele movimento concluiria por uma nova conformação de vocabulário que deve ser utilizado quando se trata da criança e do adolescente escolares. Demonstrariam as atuais tendências no processo de ‘visualização’ do público escolar. Por último, a escolha do ensino de História foi resultado de sua identificação com minha área de formação acadêmica.

Posto os currículos escolares que serão discutidos nessa pesquisa, vejamos quais são os objetivos. A proposta é investigar, numa perspectiva histórica, o discurso curricular do Ensino Fundamental II da disciplina de História num ponto de vista dialogado com os estudos pós-críticos da Educação. Conseqüentemente, debruçar-nos sobre o novo conjunto de definições que pode conformar a subjetividade do aluno, o qual surge, como oposição ao Guia de 1975, a partir da Proposta de 1986. Acreditamos que o termo *experiência*, surgido no discurso curricular de História em 1986, entendido como o nervo central do novo vocabulário sobre a subjetividade, seja um canal importante na definição de novas práticas sobre um novo aluno. A maneira como é localizado em cada documento apresentará, cada vez, diferentes formas e imagens discentes. Outras duas questões que foram discutidas e que merecem destaque é o diálogo do discurso curricular com o discurso acadêmico e a polissemia inerente à expressão *conteúdo de ensino*, vislumbrada quando da análise dos documentos em questão.

O resultado desta pesquisa originou uma dissertação organizada em quatro capítulos e uma conclusão (além da introdução). Os capítulos podem ser agrupados em dois. De um lado, o primeiro capítulo. Nele, serão debatidos estudos mais gerais sobre educação e sociedade e, mais especificamente, sobre o currículo escolar. São trabalhos que deram pouca atenção às condições históricas e às circunstâncias sociais envolvidas, discutindo temas e questões pouco específicas a esse ou a aquele documento. Contudo, aprofundou-se apenas sobre, basicamente, duas perspectivas de pesquisa: a *teoria educacional (curricular) crítica* e os *estudos pós-críticos da Educação (e do currículo)*. Essa contraposição foi inevitável devido ao fato de os enunciados pós-críticos, para firmar posições, remeterem-se, quase que invariavelmente (mesmo que para negá-los),

aos enunciados críticos. Por fim, apresentaremos um esboço dos instrumentos analíticos pós-críticos presentes neste trabalho.

Um segundo bloco compreende os outros três capítulos. Serão estudados, em cada um deles, um dos documentos curriculares sobre os quais se investigou – exceção feita ao último capítulo, no qual serão discutidos dois programas – e serão debatidos os estudos a eles referentes. No segundo capítulo, em que o nosso foco de análise é o Guia de 1975, veremos que a maior parte dos estudos busca relacioná-lo ao projeto político mais amplo, encabeçado pelo Regime Militar. O currículo torna-se um dos elementos que fazem parte de uma estrutura de poder. Dessa forma, a relação entre currículo e ideologia e entre currículo e formação docente serão apenas alguns dos enunciados que sustentam a maior parte daquelas pesquisas. Por outro lado, serão destacados os efeitos que o Guia de 1975 tem sobre a formação de uma prática discursiva sobre o aluno.

No terceiro capítulo, debruçou-se sobre a Proposta de 1986. A autoria e os conflitos envolvidos no processo de constituição do currículo escolar de História ganham especial relevância nas pesquisas. A compreensão do documento curricular também passa pela identificação de seus autores, o que acaba por determinar o caráter político dele. Internamente ao texto da proposta, emerge a noção de experiência discente e a articulação entre o discurso acadêmico e o discurso curricular, trazendo novas possibilidades ao processo de legitimação do próprio currículo escolar.

Já no quarto capítulo, serão discutidas, conjuntamente, a Proposta de 1992 e o PCN de 1998. Essa junção se justifica pela proximidade discursiva entre um e outro documento. Embora estejam localizados em diferentes esferas políticas, ainda assim ambos mantêm um vínculo bastante estreito. O aspecto principal que será destacado dos estudos que os tiveram como objeto de discussão foi a necessidade de vincular o currículo escolar aos seus respectivos campos de conhecimento de referência acadêmicos, quais sejam: a História e a Pedagogia. Por fim, na conclusão, retomaremos o raciocínio desenvolvido, estabelecendo as possibilidades e os limites de toda essa pesquisa.

Capítulo I

Perspectivas curriculares em debate

Os estudos sobre currículo escolar podem variar conforme objetivos e abordagens e outros critérios que definam suas orientações. Há aqueles trabalhos que buscam determinar parâmetros para a confecção de *novas* formas curriculares; explicitam a perspectiva a partir da qual estão falando; e mostram as múltiplas possibilidades que o currículo escolar pode assumir em seu interior. Num outro exemplo, pesquisadores vinculados à História percorrem a(s) trajetória(s) de algum documento curricular num movimento temporal, identificando as permanências e rupturas sofridas através do processo histórico. Seja numa ou noutra linha, os trabalhos ainda podem se dirigir a um estudo mais localizado, particularizado sobre uma disciplina escolar, ou mesmo ao currículo de uma forma geral.

Essa primeira aproximação sobre os estudos curriculares funciona como auxiliar para estabelecer o lugar que esse primeiro capítulo ocupa em relação ao todo deste trabalho. Alguns poderiam dizer que essa primeira parte assume um caráter de discussão teórica enquanto as outras três restantes se propõem ao estudo histórico. Os trabalhos historiográficos se organizariam internamente, de um lado, entre a apresentação da perspectiva teórico-metodológica utilizada, discutindo conceitos, instrumentos analíticos, ferramentas procedimentais; de outro lado, e em seguida, o desenvolvimento da pesquisa sobre as fontes documentais, fazendo valer a ‘teoria’ que foi previamente debatida.

A organização do trabalho da pesquisa histórica, tal qual apresentada acima, traz alguns problemas que devem ser discutidos. Se a uma das partes está reservada a discussão de caráter mais essencialmente ‘teórico’, conseqüentemente os mecanismos envolvidos na sua produção estariam ausentes das outras seções. O debate teórico e o debate histórico ocupariam lugares distintos na investigação, pressupondo a existência de uma pesquisa empírica (histórica) sem o uso da teoria ou a formulação da teoria sem relação com o trato das fontes documentais. Como não pretendemos engrossar a fileira dessa perspectiva da pesquisa historiográfica e acadêmica, cabe então apresentar alguma outra justificativa para a organização dos capítulos dessa dissertação.

Quando se debruçou sobre os estudos curriculares que fariam parte do desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber a presença de uma distinção muito simples entre eles, mas não menos importante. Nos capítulos seguintes, além do estudo do currículo escolar de História numa perspectiva histórica, a cada parte estará reservada a discussão de alguns enunciados relativos aos trabalhos que se dedicaram ao período pesquisado. São investigações que tiveram como tema e/ou objeto algum dos

documentos curriculares aqui discutidos. Tratavam de concretos objetos de análise, bem situados historicamente, produzindo conhecimento específico a esse ou àquele programa escolar. Entretanto, também se deparou com trabalhos que discutiam o currículo sem qualquer enraizamento temporal ou espacial. Embora resgatassem alguns estudos históricos sobre o currículo, de forma geral seu objeto de discussão – o currículo escolar – tinha fraco vínculo com condições sócio-históricas, trazendo conclusões que pudessem ser referidas a um documento curricular genérico, diferentemente do que acontecia com os outros estudos que já mencionamos acima.

Essa simples distinção nos foi suficiente para dedicarmos este capítulo àqueles trabalhos curriculares mais gerais, pouco amarrados a circunstâncias temporais e espaciais, mas que, pela sua própria condição, em alguns casos abriam brechas para desenvolver questões que não se referiam diretamente ao currículo escolar, mas ainda assim importantes para o seu dimensionamento. Perspectivas do conhecimento, do poder, da linguagem foram apenas algumas das categorias de análise que ganharam destaque em nossa discussão inicial.

Contudo, a escolha dos estudos debatidos nesse primeiro momento, diferentemente dos momentos seguintes – quando se preocupou em abordar todo e qualquer trabalho que tratasse do currículo em questão –, foi estrategicamente planejada. Resgataram-se pesquisas que estivessem inseridas numa perspectiva muito amplamente denominada de *teoria educacional crítica*, ao mesmo tempo em que, por outro lado, lhes foram contrapostos trabalhos provenientes das tendências mais próximas dos *estudos pós-críticos da Educação*. O objetivo dessa seleção foi contrapor duas perspectivas de abordagem da História do Currículo.

A definição dos estudos pós-críticos da Educação se faz em relação aos estudos críticos. A teoria educacional crítica é tomada como referência, mas não no sentido de continuidade entre uma perspectiva e outra. O prefixo *pós*, diferentemente do prefixo *neo* – que indicaria, mais apropriadamente, uma sofisticação da antiga teoria –, aponta para um movimento adiante, uma superação dos pressupostos de análise educacionais e seus respectivos instrumentos de pesquisa dos estudos anteriores. Portanto, serão retomados os principais enunciados das pesquisas sobre currículo escolar – tanto da perspectiva crítica quanto da pós-crítica – que foram realizados até então. Simultaneamente, e mais apropriadamente num momento final, estabelecer-se-á uma aproximação do currículo escolar compreendido no interior de uma perspectiva pós-crítica. Esse movimento propiciará o esclarecimento de uma *nova leitura* sobre o

currículo escolar a partir daqueles estudos *mais gerais* sobre o tema. Essa última ‘advertência’ é importante pelo fato de mostrar que esse trabalho não pretende utilizar supostos fundamentos pós-críticos que sustentem seus procedimentos e suas conclusões. A tarefa de aproximação com tais estudos tem por finalidade fazer aparecer uma outra escrita de pesquisa, mas que não se reduz, *necessariamente*, aos trabalhos que já foram realizados a partir de perspectivas pós-críticas da Educação.

Por fim, cabe esclarecer que não apenas a seleção dos estudos discutidos nesse capítulo foi estratégica: também o foram os enunciados contrapostos das duas perspectivas. Um debate muito amplo entre as duas visões não só exigiria um debruçamento de fôlego sobre as pesquisas, como também tornaria o sentido da leitura muito vago ao tratar de vários aspectos sem qualquer critério. Por isso, a escolha dos enunciados comparados foi planejada com o intuito de orientar o olhar para alguns aspectos específicos da perspectiva dos estudos pós-críticos da Educação.

Entre ‘metanarrativas’ e análises locais

Apple (1982), um estudioso da teoria educacional crítica, no livro *Ideologia e currículo*, primeiro da chamada ‘trilogia de Apple’¹, afirma que:

[...] tanto as escolas têm uma história quanto de que estão ligadas, através de sua prática cotidiana, a outras instituições poderosas por meios que são em geral ocultos e complexos. (p. 97)

Para Apple, a pesquisa educacional tem como objeto não apenas a escola, tomada isoladamente, mas sim as relações que se estabelecem entre as suas práticas cotidianas internas e as instituições ‘poderosas’ extra-escolares. Essas relações devem ser demonstradas pela investigação, pelo fato de assumirem caracteres ‘ocultos’ e ‘complexos’ difíceis de serem percebidos por olhares rápidos e não atentos a uma dinâmica social mais ampla e complexa.

Na continuação de sua trilogia, ao apresentar sua proposta de estudo da instituição escolar, o autor afirma, em *Educação e poder* (1989, p. 56), que pretende

¹ Sua trilogia é constituída, ironicamente, por quatro livros, na ordem: *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982; *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989; *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995; *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

“focalizar a relação entre esse X [fenômeno educacional] e os modos de produção e as forças ideológicas e econômicas ‘externas’ nos quais X está imerso”. E continuando a explicação de sua proposta:

O meu foco, portanto, *será* estrutural. Ele buscará revelar as conexões entre a criação e atribuição de coisas tais como certos tipos de desajustamento nas escolas e as condições culturais e econômicas que podem oferecer uma série de razões para a existência dessas condições. (1989, p. 56)

Reafirma-se que o que está em jogo não se circunscreve à esfera institucional escolar. O autor encontra-se preocupado com o desvendamento das relações entre a escola e as condições culturais e econômicas mais amplas que possibilitam a preservação e, em última instância, a reprodução de determinadas práticas de desajustamento social no cotidiano escolar. A dinâmica escolar encontra-se, dessa forma, articulada a uma dinâmica que lhe é externa.

Por fim, em seu livro *Conhecimento oficial* (1997), defende que:

[...] é impossível compreender plenamente os destinos cambiantes do conjunto de conceitos relacionados à igualdade (igualdade de oportunidades, equidade, etc.) a menos que tenhamos uma visão mais clara da já desigual dinâmica cultural, econômica e política da sociedade, que fornece o centro de gravidade em torno do qual a educação funciona. (p. 35)

A igualdade e, conseqüentemente, o direito à Educação são conceitos que não poderiam ser entendidos ou, melhor, seriam entendidos de maneira incompleta se não se considerasse as relações entre essas práticas e as dinâmicas cultural, econômica e política da sociedade. A igualdade de acesso à Educação, fenômeno particular e inerente à própria instituição escolar, necessitaria ser relacionada com as esferas sociais que lhe são externas, mas que de certa forma lhe determinam.

A *teoria educacional crítica*, em Apple, aborda os fenômenos educacionais em sua relação com fenômenos e práticas de instituições e esferas extra-escolares. Apenas a partir do entendimento desse vínculo, na maior parte das vezes obscuro, se faria possível uma compreensão mais real ou, melhor, mais objetiva do fenômeno educacional. A todo instante, portanto, deve-se ter a preocupação de, grosso modo, ao se

deparar com um fenômeno educacional, relacioná-lo com um fenômeno social mais amplo. Conseqüentemente, a visão isolada das transformações educacionais, própria de uma observação menos atenta, comprometeria sua compreensão mais profunda ou, mais exatamente, política. Tal entendimento é resultado de um olhar que percebe cada elemento da Educação articulado a um fato social que não está necessária e diretamente relacionado à Educação, o que implica afirmar que as continuidades e/ou rupturas no sistema educacional estão envolvidas em interesses que não se reduzem à Pedagogia.

Esse procedimento de Apple se justifica pela articulação que sua *teoria educacional crítica* estabelece com uma *teoria (crítica) da sociedade*. A proposta ou, melhor dizendo, a grande questão colocada pelo autor é justamente essa: como entender a instituição escolar no interior de uma teoria crítica da sociedade? Qual o lugar que a escola ocupa numa dinâmica social de reprodução das desigualdades sociais? Com essa questão, desestabiliza-se qualquer utopia pedagógica mais ingênua que visse na instituição escolar o lugar necessário da liberdade ou da possibilidade da ascensão social. A compreensão do lugar da escola na sociedade, entretanto, distancia-se do tom rígido dos estudos reprodutivistas da Educação. Não se coloca a pergunta: qual a função da escola numa teoria social que já se encontra pronta? O autor afirma que as pesquisas “que vinculam a atividade das escolas *diretamente* com as necessidades da economia capitalista não podem descrever integralmente a natureza do lugar da educação na esfera política, sua autonomia relativa, sua história interna, ou a diversidade da instituição [...]” (1989, p. 73). Apesar de continuar o trabalho dos chamados ‘reprodutivistas’ em educação (Althusser, Bourdieu, p. ex.), no sentido de relacionar a instituição escolar a uma teoria crítica da sociedade, o autor rompe justamente quando aqueles estudos negam a particularidade da escola.

Posição semelhante foi defendida por Silva². Apesar de nos últimos anos ter realizado alterações nos seus antigos referenciais, acreditava que “a história da teoria crítica em educação [...] tem sido também a de uma tentativa de refinamento das afirmações demasiadamente categóricas que inicialmente foram feitas [...]”. Defende que “a educação *também* gera o novo”, indicando a ampliação de foco das teorizações críticas, as quais passaram a compreender não apenas o que a instituição escolar *reproduz*, mas sim também o que ela *produz* (1992, p. 59). A investigação sociológica sobre a escola se voltaria para uma tentativa de identificação de suas contradições em

² SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação. In: _____. (Org.). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 59-72.

relação à sociedade. Seu caráter dialético efetuará uma visão que a entenda tanto como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, como também um lugar de resistência contra a exploração do sistema capitalista.

Entretanto, ainda que os recentes trabalhos apoiados na *teoria educacional crítica* tenham voltado um olhar mais atento para a capacidade produtiva da escola, não podemos esquecer que o entendimento da instituição escolar no interior de uma teoria crítica da sociedade, a chamada *teoria educacional crítica*, além de um cunho teórico, carrega consigo uma característica política. Parte-se do pressuposto de que apenas a partir da compreensão da totalidade do social e de seu envolvimento no processo de (re)produção das relações de dominação (sejam elas de classe, gênero ou raça) se faça possível o empreendimento de uma verdadeira luta pela transformação social. O sucesso das ações políticas dependeria de uma visão global da sociedade. Do contrário, a negligência pelo conhecimento daquelas relações poderia resultar num movimento de resistência dos oprimidos caracterizado pelo seu caráter apolítico, não só deixando de promover a tão esperada mudança radical da formação social, como ainda participando do processo de reprodução das relações de dominação, assim como interpreta Apple (1989) quando analisa a resistência dos estudantes de famílias de classes operárias inglesas. Movimentos espontaneístas, marcados pela revolta contra uma opressão momentânea ou acumulada há já algum tempo, resolveriam as insatisfações mais imediatas dos grupos em protesto, mas por outro lado, estruturalmente, contribuiriam para a manutenção do *status quo*.

Segundo os estudos pós-críticos, os trabalhos que buscam dar conta da totalidade do social, como propõe Apple (1982, 1989, 1997), são denominados como *metanarrativas* – exercícios de grandes narrativas da história. Entretanto, conforme Paraíso (2004)³, outros estudos sobre Educação têm contribuído

[...] para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisas que utilizem o singular, o local e o parcial. (p. 288)

Um caminho alternativo é aberto. Alguns trabalhos vêm deslocando o foco de atenção que até então tem sido direcionado aos grandes modelos de explicação da

³ PARAÍSO, Marilucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

sociedade, pretensamente totalizadores. O sentido dos novos estudos tem se orientado às singularidades, às particularidades. Se uma das conseqüências do raciocínio de Apple (1982, 1989, 1997) é a crítica a esse tipo de perspectiva pelo fato de seus resultados levarem a conclusões parciais sobre a sociedade, já Paraíso (2004) afirma justamente a peculiaridade daqueles estudos: sua parcialidade, seu caráter local.

Os efeitos políticos da crítica às grandes metanarrativas são importantes. Multiplicam-se as possibilidades de mobilização social e de produção de sentidos e significados das lutas políticas. Ao contrário da existência de um único caminho, um único percurso histórico o qual o público escolar percorre nas suas experiências de protesto social – ou pelo menos *deveria* percorrer –, vários percursos, várias tentativas podem ser empreendidos. Os antigos ‘desvios’ e ‘alienações’ de movimentos sociais vinculados à Educação, considerados ‘apolíticos’ pelos teóricos críticos, assim denominados pelo fato de não se enquadrarem em uma forma definida e única de manifestação e resistência, passariam a ser entendidos como possibilidades de criação de trajetórias, não mais verdadeiras ou mais falsas que outras.

Os estudos pós-críticos em Educação acabam modificando sua perspectiva de pesquisa em relação ao que era (é) feito pelos trabalhos provenientes da *teoria educacional crítica*. Como visto em Apple, a simples descrição dos fenômenos educacionais não satisfaria aos anseios da pesquisa de cunho crítico. Haveria a necessidade de se estabelecer relações entre aquilo que acontece no interior da instituição escolar e os fenômenos que ocorrem nas instituições e esferas extra-escolares, ou seja, entender o funcionamento e o lugar da escola no interior de uma teoria crítica da sociedade. Todavia, com o abandono de uma teorização totalizante da educação na sociedade, a pesquisa enfatiza seu caráter de análise, assim como o de descrição. Num ponto de vista mais radical, afirmar-se-ia que os estudos críticos fazem teoria e os pós-críticos, análise. No entanto, essa dicotomização deve ser flexibilizada. Mesmo que alguma pesquisa não pretenda estabelecer uma grande teoria ou contar a história da escola a partir de uma metanarrativa, ela faz o que faz a partir de determinados instrumentos teóricos ou conceituais. Por outro lado, os estudos críticos também realizam análises de fatos educacionais, muitas delas bastante pormenorizadas. Uma diferença marcante, portanto, entre uma perspectiva (crítica) e outra (pós-crítica) é o peso que se dá, seja à produção da teorização, da totalização, seja ao procedimento de análise, de entendimento do local. De fato, esse último movimento, o qual busca descrever processos históricos mais localizados, inferindo conclusões menos ambiciosas

do ponto de vista de sua ‘amplitude’, é mais adequado ao estudo da História do Currículo numa perspectiva pós-crítica, objetivo deste trabalho.

Outra característica pode ser depreendida do raciocínio acima. A *metanarrativa*, principalmente nos trabalhos fundamentados na chamada *teoria educacional crítica*, dá condições ao pesquisador de identificar os ‘obstáculos’ que impossibilitam a instituição escolar de se realizar como espaço institucional e social de livre constituição do processo democrático. As tensões e contradições inerentes ao desenvolvimento do estabelecimento escolar na sociedade capitalista seriam liberadas por meio da teorização de seu funcionamento e de sua dinâmica. Por conseqüência, tal esclarecimento analítico e teórico possibilita distinguir qual o percurso mais verdadeiro que a instituição escolar deveria percorrer para alcançar sua condição democrática. É fundamental que o *intelectual crítico*, para que possa alcançar essas condições, coloque-se

[...] num plano moral e intelectual mais elevado a partir do qual ele possa criticar com segurança aqueles que realmente se envolvem nas tarefas curriculares práticas, ou declarar que a única maneira de se envolver no aperfeiçoamento do currículo é trabalhar para uma revolução social (geralmente no sentido usado por Marx) [...]. (Reid *apud* Goodson, 2003, p. 51)⁴

Uma das condições que possibilita que a teoria crítica da Educação – mais especificamente, a *teoria curricular crítica* – e, conseqüentemente, o discurso dos pesquisadores que se alistam sob sua bandeira possam se afirmar como *metanarrativas* é o patamar superior do conhecimento em que o intelectual deve se colocar. Seu ponto de vista elevado, ao lhe fornecer uma visibilidade mais panorâmica dos processos sociais, daria a ele a oportunidade de observar com maior clareza e menor parcialidade qual a dinâmica na qual a escola estaria envolvida, principalmente na sua relação com as esferas sociais extra-escolares.

A busca por uma perspectiva do conhecimento, mais elevada do que outras, faz sentido quando se pressupõe não só a variedade de pontos de vistas de pesquisa e suas respectivas diferenciações, mas também sua hierarquização. Os diversos lugares ocupados pelas possíveis perspectivas seriam não apenas distantes ou próximos um do outro em suas coordenadas geográficas latitudinais ou longitudinais, mas ainda localizadas conforme sua altitude em relação a todos os outros. Todavia, ao buscar um

⁴ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2003.

‘desvio’ em relação a essa forma de escrita e procedimento investigativo, opondo-se a uma hierarquização das diversas perspectivas do conhecimento, Veiga-Neto⁵ acredita, dialogando com o pós-estruturalismo, que

[...] não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional etc. E, com tudo isso, fica sem sentido falarmos de ideologia como falsa consciência, pois onde estaria a verdadeira consciência? Fica também sem sentido estatuir princípios universais e para sempre válidos. (2002, p.34)

O autor des-hierarquiza as várias formas de compreensão da realidade educacional, inclusive aquela proveniente da teoria crítica. Não haveria um ponto de vista, em relação a tantos outros, que estaria em melhores condições de analisar e/ou teorizar a escola. Todos estariam no mesmo nível de ‘aceitabilidade’ possível.

Sobre essa relação entre diversas perspectivas, “cai-se sempre numa falácia” quando se tenta “hierarquizar os outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria superior e estável)” (Veiga-Neto, 2002a, p. 35). No entanto, como dar conta da diversidade de paradigmas no interior das Ciências Humanas (e isso inclui o campo da Educação)? O que esperar do debate acadêmico, marcado por pesquisas que não só se distanciam uma das outras pela diversidade de respostas e problemas, mas pela própria maneira como cada uma delas é tratada? Uma alternativa possível indica que o máximo que se pode conseguir “é colocar um paradigma *contra* os outros, em embates diretos” (p. 36). Não haveria uma verdade intrínseca a cada paradigma, mas sim uma aquisição, uma luta por uma posição de verdade, uma disputa pelo direito de nomear os sujeitos, estabelecer seus lugares e narrar suas histórias. O refinamento de um posicionamento teórico, orientado pela sofisticação de uma perspectiva frente ao questionamento feito pelos seus opositores, também daria atenção aos lugares ocupados pelos pontos de vista conflitantes.

O processo de des-hierarquização dos diversos paradigmas teóricos desestabiliza a possibilidade da crítica curricular a partir de um horizonte sociocognitivo superior. Apontar aquilo que esse ou aquele programa curricular não conquistou em relação a um *modelo mais objetivo* – enunciado de alguns estudos curriculares – só se fazia possível na existência de uma perspectiva que, devido a determinados fatores em

⁵ VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

especial, estaria condicionada a um lugar de maior objetividade em relação aos outros *lugares* teóricos. São procedimentos que visam, na maior parte das vezes, identificar as ausências e omissões do texto curricular. Quando os documentos curriculares são compreendidos segundo certos critérios que medem o seu grau de objetividade, a observação dessas lacunas torna-se possível. Contudo, quando esses critérios são eles mesmos desestabilizados, historicizados e entendidos como provenientes de paradigmas de pesquisa específicos, a situação se altera, impedindo a *classificação* da objetividade de cada currículo escolar sem considerar a perspectiva no interior da qual se pensou.

Entretanto, Veiga-Neto continua seu argumento, defendendo que

[...] o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (2002, p. 34)

O trecho acima é importante neste trabalho, pois ajuda a localizá-lo mais adequadamente segundo os enunciados dos estudos pós-críticos da Educação. Uma interpretação apressada poderia levar a pensar num niilismo da pesquisa educacional. Levaria também a pensar que a desestabilização de qualquer proposta educacional conduz, invariavelmente, à não-estabilidade de qualquer objetivo e funcionamento escolar. Contudo, o intuito, neste trabalho, de estabelecer um diálogo com os estudos pós-críticos da Educação é apoiar um procedimento de pesquisa que considere duas questões. Em primeiro lugar, empreender uma análise mais localizada da trajetória do currículo escolar de História, abandonando o impulso de relacionar todo e qualquer fato educacional a um fato extra-educacional. Em segundo lugar, a *problematização* não só da atual historiografia curricular, mas também da própria história do currículo. Abalar as certezas até então construídas e – por que não? – possibilitar a formulação de outras novas. Talvez seja mais exato dizer que a problematização realizada por grande parte dos estudos do currículo focalizou-se sobre determinados aspectos que lhes eram importantes. Aqui, neste trabalho, vamos historicizar outros aspectos, outros elementos não menos importantes.

Aproximação sobre o objeto da História do Currículo

Enquanto Apple (1982, 1989, 1997) se dedicou a análises mais amplas da escola, concluindo-as em suas teorizações bem estruturadas, Goodson (2003) debruçou-se com maior ênfase sobre os movimentos históricos do currículo, caracterizando descrições menos totalizantes. A maior contribuição deste à História do Currículo foi, por um lado, estabelecer a diferença entre um *currículo preativo*, anterior à prática escolar e estruturador de suas possibilidades e seus limites, e um *currículo interativo*, resultado da interação entre o currículo preativo e a prática escolar em sala de aula propriamente dita. Por outro lado, também investigou os fatores que constituíam a chamada *construção social do currículo*, rede social complexa anterior à publicação curricular, mas que lhe deu o suporte e as condições de sua materialidade e ideologia.

Apple (1982, 1989, 1997) buscava criticar e superar os estudos reprodutivistas da Educação pelo fato de não compreenderem a dinâmica interna escolar. Goodson (2003, p. 118) busca, grosso modo, os mesmos fins, justificando-se pelo fato de que, até o momento, “os historiadores se mostraram inclinados a ignorar” os chamados “processos internos ou a ‘caixa preta’ da escola”. Assim, como objetivo:

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. (p. 118)

O autor se contrapõe a uma investigação que se limite a uma simples descrição das transformações mais superficiais que os currículos escolares sofreram no decorrer dos tempos, propondo relacionar a produção do conhecimento curricular com o processo de diferenciação (social) dos estudantes. Assim, “isto significa que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinados” (2003, p. 33).

Apple (1989), ao se referir a uma diversidade de intelectuais que tem se debruçado sobre a instituição escolar, mostra a existência de sérias discordâncias entre eles. No entanto, afirma que nenhum deles

[...] negaria a importância de se examinar a relação entre o processo escolar e a manutenção dessas relações desiguais [da sociedade]. (p. 27)

E Silva (1992), ainda em seu antigo posicionamento, denunciava que

[...] o conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. (p. 62)

Os exemplos acima (Goodson, Apple, Silva) demonstram dois pressupostos sobre os quais freqüentemente os estudos curriculares têm se baseado. Em primeiro lugar, o foco de análise tem se dirigido para o conteúdo mais amplo do conhecimento escolar. Dito em outras palavras: para o conhecimento corporificado no currículo. São os elementos das respectivas ciências de referência que teriam estruturado a disciplina escolar apresentada no currículo, assim como outros possíveis fatores sociais mais complexos, que têm recebido a maior atenção dos especialistas. E aí chegamos ao segundo ponto. O grande interesse dos pesquisadores sobre a escola, sejam aqueles mais próximos (Apple, Silva) ou mais ‘distantes’ (Goodson) da teoria crítica da Educação, é estabelecer relações entre a instituição escolar – e mais especificamente o conhecimento corporificado no currículo – e a reprodução e/ou produção da diferenciação dos estudantes que adentram na escola.

Goodson não assume uma posição nitidamente próxima da teoria crítica em Educação, assim como fazem Apple e Silva, mas todos os três estão preocupados em estabelecer relações entre a escola e a diferenciação de estudantes e, no caso do currículo, fazer referência ao conhecimento oficial corporificado. Em suma: tanto Apple quanto Goodson e Silva buscam estudar o currículo como conhecimento oficial corporificado e seus efeitos na produção das diferenças entre os estudantes. Excetuando-se Goodson – que não assume essa postura –, os outros dois autores só poderiam realizar essa tarefa no interior de uma *teoria curricular crítica* ao se posicionarem de um ponto de vista do conhecimento que pudesse lhes proporcionar uma visibilidade mais panorâmica da realidade, dando-lhes condições de identificar as contradições inerentes aos programas curriculares, propondo novos desafios a serem resolvidos.

Nos trabalhos que vimos até agora, o currículo foi entendido como portador de um conteúdo disciplinar específico e/ou conhecimento oficial. Em alguns deles, o objetivo era identificar as relações existentes entre o conteúdo curricular e o processo de diferenciação dos estudantes. A diversidade dos estratos sociais dos alunos que adentram na escola é reforçada pelo próprio ensino da instituição escolar. Contudo, se a

escola pode reproduzir a diferenciação dos estudantes, por outro lado ficamos sem saber *que* estudantes são formados por essa mesma escola. Esses trabalhos deixaram de se debruçar sobre um aspecto da maior importância do currículo: a subjetividade do aluno ou o processo de sua subjetivação. Trazendo para o centro da análise a subjetividade do aluno, que relação poderia ser estabelecida para com os currículos escolares? Trazendo à tona a pesquisa curricular embasada pela perspectiva pós-crítica da educação, Popkewitz⁶ afirma que

Um diferente nível de regulação, um nível, para mim, fundamental para compreender as escolas, é o de que a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. (2002, p. 192)

O autor amplia a noção de currículo escolar, afirmando que a “seleção de conhecimento implica não apenas informação” (2002, p. 192). Informação aqui identificada, de forma mais generalizada, ao conhecimento corporificado no currículo, aspecto sobre o qual os três autores acima discutidos vêm se concentrando. Entretanto, Popkewitz desloca o foco da análise. Não são apenas as *informações* ou, melhor dizendo, o *conhecimento oficial*, o *conteúdo disciplinar* de um currículo e suas relações com o processo de diferenciação dos estudantes que importa analisar, conforme feito por Goodson, Apple, Silva. O processo de escolarização, ao contrário de simplesmente transmitir um conhecimento e diferenciar estudantes, determina como o aluno deve produzir seu conhecimento sobre o mundo, como seu espaço e seu tempo devem ser entendidos. O conteúdo pedagógico ensinado pela escola forneceria meios de o aluno reconhecer o mundo de uma maneira bastante específica. O currículo forneceria uma especial maneira de o aluno se relacionar com o meio social em que vive.

No entanto, o movimento de conhecimento do mundo traria o seu refluxo, pois “podemos ver as práticas escolares como formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas visões do ‘eu’” (Popkewitz, 2002, p. 192). Ou seja: o reconhecimento do aluno naquele mundo. Não só o mundo, mas também o entendimento que o aluno tem de si mesmo nesse mundo são alguns dos efeitos do processo de escolarização. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a criar um conjunto de

⁶ POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 173-210.

significados sobre o meio, ela também realiza esse processo no sentido de se estabelecer no interior do mesmo. Dito de outra maneira, a escola instigaria o aluno a se fazer a pergunta: qual a minha posição nesse tempo e espaço que foram criados pela escola?

Sendo assim, o currículo escolar, numa perspectiva pós-crítica dos estudos da Educação,

[...] é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas conseqüências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. (Popkewitz, 2002, p. 194)

O currículo é encarado como um dispositivo de regulação não apenas *do que* o aluno pode conhecer: operações matemáticas, descrição da anatomia humana, compreensão do processo de formação das nacionalidades etc. O currículo também determina a *maneira* como esses e outros conteúdos pedagógicos podem ser apreendidos. E em último lugar, o documento curricular *regula* no aluno disposições morais de enfrentamento do mundo: Como devo agir no mundo? O que devo pensar? Qual a maneira correta de conhecer as pessoas e as coisas que me rodeiam? Todas essas são perguntas que o processo de escolarização impregnado do currículo escolar busca não só responder ao aluno, mas também criar neles a necessidade da pergunta, o que é mais fundamental. O currículo, como um dos elementos do processo de escolarização, possui a capacidade – sempre limitada – de regular quais as possibilidades de subjetividade que um aluno pode vivenciar. Mate (2004)⁷, enfatizando essa disposição do currículo, argumenta que “é o conhecimento [corporificado do currículo] que organiza as percepções (pensar), as formas de responder ao mundo (agir), e de se perceber no mundo (sentir)” (p. 575).

Compreender o currículo como um dispositivo regulador das sensibilidades e subjetividade do aluno implicaria identificar o modo de sua concretização em sala de aula, o que já nos coloca um problema. O currículo escolar é um documento institucional dirigido, especialmente, ao professor e não ao aluno. Os parâmetros e as

⁷ MATE, Cecília Hanna. Reformas de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 573-578.

prescrições da disciplina escolar que devem ser concretizados no ambiente da escola são analisados pelo profissional de ensino. Defender, portanto, sem problematizar, que o currículo escolar define diretamente as subjetividades dos alunos é uma afirmação que deve ser apenas entendida como uma concepção de documento curricular e não como uma efetiva realidade educacional.

Por essas considerações, ponderamos que o currículo escolar teria capacidade de determinar a subjetividade discente em sala de aula, mas de forma indireta. Seu movimento em direção ao aluno seria mediado pela leitura do professor, condição necessária para a efetivação do processo. Estamos tratando, portanto, do currículo como uma prática discursiva, constituída de enunciados e *ações* que podem ser incorporados pelo professor. As possibilidades de subjetivação curricular passariam pela *construção de um discurso sobre o aluno pelo professor*. Os (presumíveis) efeitos mais amplos que o currículo escolar pode ter sobre a prática docente em sala de aula, ou mesmo sobre o próprio aluno, serão analisados mais adiante, quando ampliarmos mais a discussão.

Linguagem, autoria, poder

Tratar o currículo escolar como um dos dispositivos de configuração do discurso da subjetividade implica reconsiderar de forma radical três conceitos comuns ao campo das Ciências Humanas, incluindo o da Educação: a linguagem, a autoria e o poder. Vejamos, em primeiro lugar, como a linguagem curricular será entendida nesse trabalho. Propõe-se uma análise que substitua a noção de linguagem como representação para uma linguagem como produção. Em segundo lugar, a importância destinada ao processo de autoria curricular será problematizada: substituiremos a análise do currículo como produto social para uma análise do currículo como produtor, instituidor de relações sociais. Por fim, tratar dos novos debruçamentos que têm sido realizados sobre o poder encerrará esse tripé. Deve ficar claro que todas essas ferramentas conceituais são interdependentes. Uma possibilita o sustento da outra e todas juntas erguem a concepção de currículo escolar próxima a uma perspectiva pós-crítica.

Numa concepção moderna do conhecimento, incluindo a perspectiva crítica, a linguagem é entendida como “veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’”. Adquire uma postura “fixa, estável e centrada na presença de um ‘significado’ que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e

inequívoca” (Silva, 2002, p. 249)⁸. A teoria científica – e aqui podemos pensar o processo de teorização em educação –, nessa perspectiva, “supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria” (Silva, 2003a, p. 12)⁹.

Se a linguagem é um mecanismo neutro de comunicação de sentidos independentes, existentes por si próprios, o sujeito é portador “de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e toda ação” (Silva, 2002, p. 248). O sujeito seria senhor dos sentidos e significados que são comunicados por meio da linguagem, veículo de transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor: realidade como representado, linguagem como representação.

Entretanto, a linguagem vem adquirindo um outro lugar no processo de produção do conhecimento, movimento já incorporado pelos estudos pós-críticos da Educação, denominado de *virada lingüística*. Veiga-Neto (1998) assim posiciona:

Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento. Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem *para* nós. (p. 100)

Veiga-Neto estabelece uma distinção entre duas concepções sobre a linguagem. De um lado, há a linguagem que busca captar as coisas e suas essências, adquirindo uma função de representação do mundo. De outro lado, a linguagem, ao contrário de buscar representar as coisas tais quais elas são, é entendida na sua capacidade de produção de significados sobre as próprias coisas. Os significados não estariam num lugar ‘externo’ à linguagem. Ela teria a condição de ‘produção’ dos sentidos que delimitariam a forma como entendemos e vivemos o mundo, pois “a realidade não existe independentemente do nosso modo de acessá-la” (Spink; Menegon, 1999a, p. 76)¹⁰.

⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). *O sujeito da educação* – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁹ _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

¹⁰ SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999a.

As conseqüências da *virada lingüística* para o processo de produção do conhecimento são avaliadas por Bujes (2002)¹¹:

Na perspectiva em que me coloco [...], a teoria está implicada na produção da ‘realidade’. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. (p. 20)

A descrição do objeto do conhecimento na pesquisa acadêmica acaba adquirindo um forte peso. Esse processo determinará o que poderá ser estudado durante todo o trabalho. A maneira como o objeto de estudo é entendido possibilitará e limitará o que poderá ser dito sobre ele. Se o currículo é um documento técnico-pedagógico, cabe ao especialista enumerar os critérios necessários para que aquele possa adquirir eficiência em sala de aula. Qual o horizonte de pesquisa possível quando o currículo escolar é descrito como um artefato histórico resultado de múltiplos conflitos sociais? Identificar quais os fatores da sociedade que determinaram a constituição desse ou daquele documento orientará o pesquisador em seu trabalho. Essa condição também compreende os limites da pesquisa. Se o currículo é entendido como uma extensão do Estado, incorporando a função de reprodução das desigualdades sociais, será impossível pesquisar em seu conteúdo os elementos que possibilitem o desenvolvimento integral e libertador do aluno. Silva (2003), já num outro momento de suas pesquisas, bem próximo dos estudos pós-críticos da Educação, conclui que “a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve” (p. 12).

Por fim, Moreira e Silva¹² discutem a relação da chamada *virada lingüística* com uma nova concepção do currículo:

Ao mesmo tempo, a ‘virada lingüística’ descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter conseqüências profundas e importantes não apenas para a forma como

¹¹ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

¹² MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo. São essas conseqüências que ainda não têm sido suficientemente exploradas, mas que devem ganhar crescentemente mais atenção. (p.34-35)

Os autores mostram a necessidade de uma reformulação na maneira como o currículo escolar tem sido entendido nas pesquisas acadêmicas quando considerada a *virada lingüística*. Se os significados deixaram de ser propriedade de um sujeito autônomo, centrado, para se imiscuírem no interior do texto, do discurso, cabe, então, dedicar-se com maior cuidado ao próprio texto curricular e aos significados que são produzidos em seu interior. Essa questão será retomada quando entrar em discussão o tema da autoria curricular.

Até aqui, percebeu-se de que maneira a linguagem e uma nova forma de entendê-la possibilitou focalizar com mais atenção a própria trama discursiva curricular. O currículo, com suas afirmações e prescrições, vai criando, pouco a pouco, um mundo possível no ambiente em sala de aula. Por meio das propostas didáticas, dos recursos pedagógicos sugeridos e dos conteúdos selecionados e, mais especialmente, como todos esses elementos são organizados, o currículo vai atribuindo significados às práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Vai determinando e nomeando o lugar de cada personagem nesse ambiente e qual o sentido que a narrativa deve adquirir no decorrer do processo. Embora a relação entre a construção discursiva do currículo e seus efeitos em sala de aula seja difícil de mensurar, a oferta de um conjunto de imagens de possibilidades do ensino indica caminhos que podem ser seguidos, caminhos que não podem ser seguidos e caminhos impensáveis.

Atribuir um caráter produtivo à linguagem do texto curricular implica problematizar uma questão proposta pelos estudos críticos do currículo: a relação que as transformações nele operadas tem com a dinâmica das esferas sociais. O caráter textual do currículo, conforme os estudos próximos da teoria curricular crítica, é entendido numa condição de produto, de resultado de fatores sociais extracurriculares. Sua condição de linguagem, ao assumir um caráter representativo, representaria algo que já estivesse dado, uma realidade que lhe fosse externa. As alterações identificadas no interior do texto curricular seriam relacionadas, dessa maneira, às transformações ocorridas em práticas não discursivas. A linguagem adota uma relação de dependência com as condições materiais, aqui entendidas na sua acepção mais ampla e não apenas no

interior da esfera da produção econômica. As práticas não discursivas, dessa maneira, determinariam práticas discursivas.

No contexto da linguagem representativa, a historicidade do discurso estaria, para sempre, vinculada à historicidade da *vida material*. O tempo da prática discursiva seria o tempo da prática não discursiva. Entretanto, quando apreendemos a prática discursiva numa perspectiva atributiva da linguagem, a situação se altera. As ações materiais deixariam de definir o sentido e o ritmo do discurso pelo fato mesmo de esse último deixar de representar uma realidade que lhe fosse exterior. Por outro lado, isso não significaria a inversão da relação entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas: as primeiras não determinariam as segundas. Para ser mais exato, ambos os movimentos – o discursivo e o não discursivo – se deslocariam em andamentos próprios. Cada qual responderia a uma historicidade, não dependente de um tempo que lhe fosse exterior.

O currículo escolar, na perspectiva que se está apresentando, não representaria processos históricos particulares a outras esferas sociais. O currículo, como discurso, estaria envolvido, dessa maneira, num tempo, num ritmo, numa historicidade que lhe fosse única. Essa historicidade poderia, mas apenas num momento seguinte, ser emparelhada com a historicidade de outras práticas sociais – e mais especificamente institucionais –, buscando sincronidades, distanciamentos, aproximações. Esses apontamentos trazem conseqüências profundas para a História do Currículo, pois

[...] não basta dizermos que o currículo tem uma história e que, pelo conhecimento dessa história, escrita ‘de fora para dentro’, poderemos compreendê-lo melhor. A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história. (Veiga-Neto, 1998, p. 96)

Compreender a historicidade do currículo, nesse trabalho, não é descrever as lutas políticas envolvidas quando de sua confecção. O currículo escolar não é apenas um produto social, um artefato resultado de uma complexa rede de conflitos e articulações. O currículo está envolvido no próprio processo de constituição da realidade. Ele próprio tem a capacidade de produzir uma história. Como dispositivo de poder, ele não apenas reprime: ele, mais importante, produz. Por isso, nessa perspectiva, não faz sentido procurar na história dos movimentos e das instituições sociais explicações para as

alterações efetuadas no texto do currículo escolar. É no próprio currículo escolar que sua historicidade se constitui.

No entanto, estaríamos caindo em grave erro se fosse afirmado que o documento curricular é alheio à dinâmica das outras esferas sociais. Importa afirmar que os conflitos sociais e as disputas pelo poder ocorrem em diversas instâncias dos espaços institucionais. Reuniões, salas de aula, protestos coletivos em frente a um prédio público, assim como o discurso curricular, são todos *lugares* permeados de tensões, envolvendo o direito de poder dizer o que, como e sobre quem. E esses *lugares* não são hierarquizados, uns determinando o sentido dos outros, mas apenas *diferentes*, cada qual apresentando sua posição em relação aos outros lugares. Portanto, escrever a História do Currículo Escolar é significativo não para compreender seu objeto como um resultado de uma complexa rede de fatores sociais, demonstrando-lhe sua condição histórica ‘de fora para dentro’. Sua importância se justifica pelo fato de apresentar qual o lugar da historicidade do discurso curricular em relação a outras historicidades, precisando o ritmo do processo histórico do documento em sua ação de atribuição de significado à realidade escolar.

Se repensar o lugar da linguagem é repensar a História do Currículo, o mesmo acontece quando repensamos o enunciado da *autoria curricular* no interior de uma perspectiva educacional pós-crítica.

De certa forma – que não cabe aqui desenvolver plenamente –, algumas pesquisas, ao buscarem o elo entre diversos estudos sobre um mesmo tema, têm estado, de fato, buscando a grande autoria e seus descendentes legítimos – e ilegítimos. Estuda-se a obra de um autor e a paternidade a que ele se dedica e discute-se a possibilidade de considerá-lo um filho legítimo daquela teoria. A questão que se coloca, inicialmente, não é de se saber se realmente o autor deu conta ou não daquilo a que se havia proposto realizar em sua pesquisa. O que está em jogo é pedir “que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome [...]” (Foucault, 2004e, p. 27)¹³. O que se coloca como questão é a necessidade que algumas análises do texto curricular têm de vincular o sentido do documento com a sua autoria. Toda uma enorme gama de análises que se faria possível sobre aquele texto curricular acaba sendo limitada, melhor dizendo, ‘controlada’ por uma perspectiva que institui uma dependência da obra em relação à sua autoria como forma metodológica obrigatória à compreensão daquele documento.

¹³ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004e.

Resgatando-se novamente o livro *Conhecimento oficial*, Apple (1997) argumenta “que as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos” (p. 25). A proposta do autor em seu livro é desvendar o processo de constituição do conhecimento oficial corporificado no currículo escolar. Ao contrário de uma concepção neutra e imparcial, o currículo é visto como resultado de interesses de grupos sociais diversos. Entretanto, alerta para a necessidade que a camada dominante tem de incorporar elementos dos grupos menos favorecidos na construção do que deve ser considerado como conhecimento escolar. Indiretamente, acaba fazendo a crítica aos estudos que buscam compreender o currículo como simples reprodução dos interesses estatais e dominantes.

Goodson (2003), quando se refere aos estudos curriculares, afirma a importância de se

[...] compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso é compreender os parâmetros anteriores à prática [...]. (p. 20-21)

E mais adiante,

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle [...]. (p. 27)

Goodson, como já vimos anteriormente, distingue duas formas curriculares. Primeiro, o currículo preativo; segundo, o currículo interativo. O autor, nos trechos acima, busca justificar a necessidade de se dedicar atenção à construção social do currículo (preativo), entendendo-o como um artefato histórico. Entretanto, o autor nos deixa brechas. Tem como objetivo tratar o currículo em sua historicidade, sujeito ao

jugo das forças históricas. Desnaturaliza-o para poder entendê-lo em sua dimensão temporal e social. Nessa perspectiva, o conhecimento corporificado no currículo escolar é resultado do embate e do encontro de diversos fatores sociais, tirando-lhe a condição eminentemente técnica. Já para Abud (1997)¹⁴:

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 [...]. (p. 28)

E por mais que o discurso curricular se coloque como representante dos interesses dos alunos e professores, “os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas” (Abud, 1997, p. 29).

Assim, para determinar o sentido dos documentos curriculares, a autora remete-os à sua condição de documentos produzidos pelos órgãos estatais. E, ao contrário de Apple, que acredita haver uma *complexidade* no processo de produção do documento curricular, envolvendo não apenas os interesses dos grupos dominantes, mas também a incorporação das vontades dos grupos sociais mais oprimidos sob o comando ideológico da elite, Abud observa uma *reprodução direta* dos interesses estatais e das camadas dominantes na redação dos programas curriculares.

O foco da pesquisa acadêmica do currículo escolar, deslocado para a identificação dos autores do currículo como forma de determinar-lhe o sentido político e pedagógico, está muito próximo do campo da *teoria educacional crítica*. Historicamente, a compreensão da produção curricular como neutra e/ou imparcial motivou uma ‘reação’ de intelectuais que viam a escola e seus elementos constituintes como possibilidades de reprodução da desigualdade social. Denunciar os interesses ‘de quem’ estava sendo privilegiado na produção do conhecimento oficial era fundamental num processo de crítica à educação pública, já que quando os programas são entendidos como documentos não só pedagógicos, mas também políticos, abre-se a necessidade do conhecimento dos sujeitos sociais que estiveram envolvidos em seu processo de

¹⁴ ABUD, Kátia. 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*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.

produção. Esse percurso metodológico permitiria a identificação de quais interesses políticos estariam permeados no desenvolvimento curricular.

Podemos entender o sentido que uma *concepção democrática do currículo* assume numa concepção crítica de currículo. Naqueles estudos, estabelece-se uma relação de dependência entre o currículo e sua autoria. O sentido político e mesmo pedagógico do documento fica subordinado à compreensão de seu lugar de produção, distinguindo não só aqueles que participaram de sua redação, como também a qualidade e o lugar dessa participação. A crítica que se realiza ao currículo escolar acaba se voltando ao modo como ele foi produzido. A não participação de representantes dos grupos sociais menos favorecidos na constituição do texto curricular ou, ainda, a subordinação de seus interesses à lógica da ideologia dominante quando da confecção do conhecimento oficial são denunciados pela *teoria curricular crítica*. Sendo o documento curricular o resultado de uma complexa rede de interesses sociais, envolvendo conflitos e acordos desiguais entre diversos grupos, uns mais favorecidos do que outros, então, conforme a teoria curricular crítica, é ao momento de sua produção que as pesquisas curriculares devem se voltar.

Como consequência desse raciocínio, a crítica ao documento curricular, considerado como não democrático pelos estudos críticos da Educação, termina por se dirigir à forma como os programas escolares foram então elaborados. O momento de produção do conhecimento escolar, mesmo que estivesse envolvido com a participação de interesses provenientes de diversos grupos sociais, é definido como não democrático porque os conflitos implicados no processo de sua produção estavam permeados por relações sociais de poder desiguais.

Em oposição a um documento considerado não democrático, os trabalhos provenientes da *teoria curricular crítica* propõem uma concepção democrática de currículo. Fundamentam-se numa outra forma de participação dos agentes envolvidos em seu processo de constituição. Sendo a escola pública um interesse de toda a sociedade, então são os representantes de todos os setores e grupos sociais que devem figurar na autoria curricular. No entanto, essa condição, por si só, não bastaria para a formulação de um currículo democrático. Segundo a argumentação de Apple já discutida acima, os anseios das classes mais desfavorecidas acabam sendo incorporados pela lógica da ideologia das classes dominantes. Assim, em oposição, defende-se que todos os interesses dos grupos sociais envolvidos na redação do documento pedagógico devem ser percebidos igualmente. Uma distribuição diferencial de graus de importância

dos diversos discursos sociais deve ser substituída por uma igualdade de acesso ao jogo democrático. Para os estudos críticos, a revelação da dinâmica de poder e dominação que estaria permeada na produção do texto curricular apontaria, por outro lado, um currículo democrático que seria determinado pelo processo de produção democrático de seu texto final.

Foucault (2004e), dando-nos suporte ao entendimento da concepção de autoria acima, afirma:

[...] pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. (p. 27-28)

O texto, o discurso e todos os sentidos e significados presentes no interior de sua trama são enclausurados pela perspectiva de um autor original. As idéias são entendidas a partir de seu local de origem, a partir de sua produção, a partir de sua autoria. Busca-se traçar uma unidade de sentidos, e o autor que o produziu é o nervo agregador de todos eles. Se pensarmos na perspectiva crítica do currículo, os sentidos políticos e pedagógicos configurados em seu interior são determinados pela identificação da autoria. Os conceitos são entendidos a partir de um suposto lugar de origem.

Para dar conta de uma outra perspectiva da análise do texto, Foucault (2003)¹⁵ defende que o texto como discurso

[...] é esse conjunto regular de fatos lingüísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro. Essa análise do discurso como jogo estratégico e polêmico é, ao meu ver, um segundo eixo de pesquisa. (p. 9)

Numa pesquisa acadêmica, o texto curricular, entendido como discurso, acaba trazendo consigo novos referenciais de análise. Ao contrário de se buscar a unidade de sentidos do currículo escolar a partir das relações com sua autoria, seja ela composta pelo Estado, pela camada dominante ou mesmo pelos próprios autores, será para o interior do próprio documento que o foco da pesquisa se voltará. A atenção acaba por se

¹⁵ FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

debruçar sobre as *regularidades* lingüísticas internas aos próprios programas escolares. São esses *nexos* que sustentam e dão sentido e significado político e pedagógico ao currículo. As rupturas e permanências na História do Currículo podem ser avaliadas, portanto, pelos movimentos discursivos do currículo escolar. Em seu texto, será possível identificar disputas de poder e medições de força, assim como a superação de um enunciado pelo outro mediante os currículos que atravessaram o processo histórico.

Os estudos críticos da Educação transferiram sua atenção do programa escolar, entendido como documento técnico, neutro e imparcial para o próprio momento de sua redação. Esse movimento foi fundamental para a percepção do currículo envolvido em relações de poder. Todavia, agora se realiza o movimento de retorno ao texto curricular, não em sua forma técnica, mas sim em sua condição de um dispositivo de poder. As relações de poder, as tensões e os conflitos são realizados e identificados no interior da própria trama discursiva. As disputas pelo direito de dar nome ao mundo, explicar seu funcionamento e determinar o lugar de cada um nessa imensa estrutura resultam de uma perspectiva curricular que entende a atuação do poder em seu próprio interior, em seu próprio discurso.

Por outro lado, isso não quer dizer que uma análise curricular orientada a partir de uma análise do discurso defina o que vem a ser realmente um currículo democrático. Uma prática discursiva não é, essencialmente, libertadora ou conservadora. Ela deve ser entendida em relação com outras práticas discursivas e não discursivas. É mais comum que o rearranjo de uma prática discursiva ou não discursiva promova uma reorganização das formas de exercício de poder. Por exemplo, não necessariamente o uso em sala de aula das carteiras em círculo pode ser considerado como uma prática progressista, libertadora. Se anteriormente, no arranjo das carteiras em fileiras, a supervisão e vigilância ficavam a cargo da professora, já no arranjo circular essas mesmas atitudes podem ser deslocadas para os próprios alunos. Como Gore (2002)¹⁶ argumenta, “práticas educacionais supostamente libertadoras não têm nenhum efeito garantido” (p. 16), e talvez se possa afirmar o mesmo com relação às práticas educacionais supostamente conservadoras. Dessa forma, os elementos que possibilitam classificar essa ou aquela prática educacional como conservadora ou libertadora não estão na autoria nem no interior do próprio discurso. Essa situação, ainda que possa ser apresentada como desalentadora para projetos educacionais considerados

¹⁶ GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-20.

‘emancipatórios’, alerta-nos para problematizar aquilo que temos considerado como prática educacional libertadora. Nesse sentido, os estudos pós-críticos da Educação são entendidos muito mais como uma *revisão* daquilo que temos feito do que pura e simplesmente um projeto niilista da Educação – nota já desenvolvida anteriormente.

Se fica claro de que maneira a autoria é pensada nesta pesquisa, o lugar que ela ocupa tanto nos estudos analisados quanto na proposta em questão abre, por outro lado, uma brecha para se discutir o poder. Serão pontuados dois de seus aspectos: sua relação com o poder estatal e sua capacidade produtiva. Vejamos, em primeiro lugar, como o Estado vem sendo entendido em algumas análises educacionais. Segundo Althusser (2003)¹⁷,

[...] o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*. (p. 77)

Não cabe aqui discutir as críticas feitas à perspectiva althusseriana da escola na sociedade, realizadas por intelectuais apoiados na própria perspectiva crítica da Educação. Entretanto, há um ponto em Althusser que ainda permanece com vivacidade. A instituição escolar perde seu lugar de autonomia na dinâmica da sociedade. Ela termina por se configurar, segundo esse autor, apenas como um membro, uma extensão do órgão estatal. A partir do Estado, irradiar-se-iam as relações sociais que dariam sustentação a si e às classes dominantes.

Já segundo Apple (1989),

O próprio estado é um local de conflito entre classes e frações de classes, e também entre grupos raciais e de gêneros. Por ser o local de tal conflito, ele deve, ou forçar todo mundo a pensar de forma igual (uma tarefa bastante difícil, que vai além de seu poder e que destruiria sua legitimidade), ou criar consenso entre uma boa parte desses grupos competidores [...]. (p. 44)

Apesar de Apple (1989) não reduzir os lugares de conflito político ao Estado em seu trabalho, fica clara a importância maior que a instituição assume. O órgão

¹⁷ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

estatal é o lugar de conflito político por excelência. É nele que as disputas e os interesses são conciliados. É ele que deve se sustentar com maior segurança do que todas as outras instituições.

Nesses trabalhos, o Estado é a fonte de poder e o lugar de sua concentração e irradiação. A partir dele, as relações políticas e os mecanismos necessários à manutenção das relações de dominação sociais são configurados e expandidos. O funcionamento da instituição escolar, ainda que matizada e complexificada por alguns estudos (Apple), subordina-se, de forma geral, à dinâmica do órgão estatal.

Essa perspectiva cria poucas alternativas de luta. Se as relações de poder são estendidas a partir do órgão estatal, expandidas para o restante das instituições sociais, as pesquisas que se apóiam nessa ferramenta conceitual vão buscar relacionar as práticas de exercício de poder educacionais com as medidas tomadas pelo poder estatal para a manutenção de sua legitimidade. Busca-se na lógica do Estado um sentido que dê unidade às práticas políticas e de exercício de poder difundidas pela sociedade. Isso inclui a instituição escolar. Entretanto, o poder e sua relação com o órgão estatal podem ser entendidos de maneira diferente. Assim, segundo Foucault (2005)¹⁸, podemos falar de onipresença do poder,

[...] não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...]. (p. 89)

O poder adquire a capacidade de se produzir independentemente da ação do Estado. Alcança toda a sociedade, não pela existência de uma instituição totalitária, mas justamente pelo fato de não estar vinculado a centro algum, pois

[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégia complexa numa sociedade determinada. (Foucault, 2005, p. 89)

¹⁸ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

As relações de poder adquirem independência em relação não só ao órgão estatal. De forma mais exata, o poder deixa de ser uma posse de uma classe ou de uma instituição para ser entendido como exercício. Qualquer indivíduo pode assumir o lugar de mando numa relação de poder, desde que cumprindo suas condições necessárias. No entanto, nunca por ser portador do poder. Isso não significa que o Estado não estivesse envolvido em relações de poder. Acontece é que haveria “formas de exercício do poder diferentes do Estado” (Machado, 2004, p.XI)¹⁹, as quais poderiam ou não a ele se vincular.

Os estudos pós-críticos da Educação assumem uma postura diversa daquelas que tomam o Estado como órgão irradiador do poder. Essa situação fazia sentido numa perspectiva de trabalho que procurasse dar conta da totalidade do social ou de uma teoria da sociedade. As pesquisas que buscavam determinar o lugar da escola no interior de uma *teoria educacional crítica* estavam intimamente ligadas a uma concepção do Estado como lugar agregador do poder e das relações de dominação por excelência. No entanto, conforme os enunciados dos estudos pós-críticos, não faz sentido estabelecer relações de dependência entre a descrição das práticas de poder educacionais e curriculares com os interesses do Estado. A instituição escolar – e conseqüentemente o currículo escolar – tem capacidade de ela mesma produzir, em seu interior, mecanismos e exercícios de poder específicos. Portanto, ao se debruçar, neste trabalho, sobre o currículo escolar como um dispositivo de poder, não se buscará seus sentidos nas práticas políticas do órgão estatal e sim no próprio currículo.

Em seus estudos, Foucault vai demonstrando de que maneira foram se organizando mecanismos de poder em instituições que não eram necessariamente um interesse do Estado. O hospital, o manicômio, as prisões, as escolas foram todas elas instituições que estiveram atravessadas por mecanismos de poder que não necessariamente estatais. Pode-se perceber uma dinâmica própria daqueles dispositivos. Entretanto, isso nada impediu que tais formas de organização de poder não pudessem dar sustento à própria atuação do Estado. As práticas de poder institucionais, sem um lugar de origem, podem ser aprisionadas e reapropriadas pelo Estado.

Um último (e breve) ponto sobre o poder que se queria discutir neste momento é sua condição de produtividade. Vimos que numa perspectiva crítica da Educação o poder não só estava intimamente vinculado ao Estado, como também lhe era possuído.

¹⁹ MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio: Edições Graal, 2004. p. VII-XXIV.

Essa situação lhe possibilitava estender, sobre toda a formação social, relações de dominação que pudessem garantir a si mesmo e aos grupos dominantes seu lugar de exploradores sobre os grupos sociais mais desfavorecidos. O poder, nessa situação, é repressor. Impede que os sujeitos sociais possam se manifestar livremente. A liberdade fica incapacitada de ser exercida na dinâmica da sociedade. Enfim, ao se reduzir o exercício do poder ao Estado, acaba-se definindo tal mecanismo como sendo essencialmente repressor, censor, proibitivo, castrador, mascarador.

Todavia, os estudos que foram realizados por Foucault abriram novos horizontes para a prática da análise na ciência política – e, em nosso caso, no campo da História do Currículo. Simultaneamente à fragmentação e difusão do poder por toda a sociedade, seu exercício também passou a ser caracterizado por “um papel diretamente produtor” (2005, p. 90). O poder passou a ser entendido também numa perspectiva de produtividade, de incitação. Seus efeitos seriam não apenas a repressão de vontades, mas também sua incitação; não simplesmente de proibição de ações, mas sim de suas produções. O poder deixa de ser entendido em sua negatividade, sempre limite, sempre fronteira rígida, sempre muralha, repressor de uma realidade subversiva, para então ser compreendido em sua positividade, norma da ação, caminho que se deve percorrer, produtor de uma realidade normalizante e normalizadora, ansiosa por ser vivida e vivenciada por aqueles sobre os quais o poder se exerce. O poder adquire a capacidade de criar realidades indutoras de comportamentos e de ações.

Essa nova perspectiva do poder abre uma nova aproximação do currículo. Os estudos pós-críticos podem se debruçar sobre o currículo escolar lhe perguntando qual sua capacidade de produzir realidades educacionais. A definição do cenário educacional e a atribuição de sentidos às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula são ambas ações que apenas intencionam não reprimir as atitudes dos alunos. O repertório de palavras e definições sobre os alunos, incorporados pelo professor, podem demonstrar o que é possível esperar, o que se pode exigir, para onde e quando conduzir o aluno. O vocabulário discursivo que vai sendo reelaborado pelo professor, quando entra em contato com o documento curricular, terá a possibilidade de orientar as ações e as atitudes docentes sobre os alunos, direcionando menos o que não devem fazer e mais alternativas de como podem agir.

Aproximamo-nos, pouco a pouco, de uma possibilidade do currículo escolar dialogada com os estudos pós-críticos da Educação. Para isso, discutimos os

limites dos instrumentos de análise e teoria dos trabalhos da perspectiva crítica do currículo. No entanto, também dialogamos com a perspectiva pós-crítica em suas possibilidades. Descartou-se a hipótese, segundo rígidas fronteiras, de uma definição pós-crítica. Decidiu-se pela postura da aproximação em alguns momentos mais claros e em outros, nem tanto.

Se neste capítulo nos dedicamos aos estudos mais gerais do currículo escolar, nas seções seguintes, o foco do debate serão os trabalhos históricos, mais específicos e circunstanciados. O resultado, assim como neste momento, será a explicitação dos limites de suas possibilidades e a definição de novos passos à pesquisa. Ao mesmo tempo, proceder-se-á ao estudo dos currículos de História nessa nova perspectiva de pesquisa que já vem se desenhando há alguns parágrafos.

Capítulo II

(Re)Visitando o Guia de 75

O *Guia Curricular para o Ensino de 1º grau* de São Paulo (1975), documento que determinava as diretrizes para as disciplinas escolares da escola de 1º grau, estava de acordo com a Lei nº 5692/71. Esta, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB do Regime Militar –, substituía a LDB anterior publicada em 1961. Segundo a Lei nº 5692/71, instituía-se a ampliação da escolaridade obrigatória por meio da extensão do 1º grau escolar. Iniciar-se-ia na 1ª série, encerrando-se na 8ª série – anteriormente, a oferta da escolaridade era obrigatória até a 4ª série do antigo primário.

Outras medidas foram decididas pela LDB de 1971 como, por exemplo, a consolidação da disciplina de Educação Moral e Cívica, obrigatória desde 1969. Contudo, houve uma outra determinação que se tornou decisiva para o desenvolvimento desse trabalho: a fusão das disciplinas de História e Geografia para o ensino de 1º grau na então chamada disciplina de Estudos Sociais. Na verdade, o ensino de Estudos Sociais era uma experiência que já vinha sendo realizada por algumas instituições escolares. A LDB vem simplesmente institucionalizar, em nível nacional, tais experiências (Fonseca, 2005)²⁰.

Oficialmente, portanto, o acesso que temos ao saber histórico escolar durante o Regime Militar é por meio do ensino de Estudos Sociais. Num primeiro momento, veremos de que maneira o ensino dessa disciplina e, mais especificamente, suas determinações no Guia de 1975 têm sido abordados pelos estudos que a ela se dedicaram. O esclarecimento dos caminhos investigativos que tem sido percorrido sobre a disciplina de Estudos Sociais durante o Regime Militar permitirá a abertura de novas e outras possibilidades de análise sobre a História do Currículo. Em algumas situações, talvez, nem fosse o interesse dos respectivos autores desempenharem tal empreendimento de pesquisa. Alguns até poderiam estranhar que seus trabalhos fossem enquadrados dessa maneira – o que, na verdade, não se fará aqui. O objetivo é mais especificamente de distinguir uma pluralidade de abordagens para que seja possível criar brechas para a emergência de uma outra, meta do segundo momento deste capítulo.

²⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 2005.

Projeto político

Uma das maneiras pelas quais o ensino de Estudos Sociais tem sido abordado dedica-se à indagação dos liames que o vinculam a um projeto político mais amplo. Pressupõe-se que os fatos educacionais daquele período da história do Brasil devam ser entendidos como efeitos de uma intenção política. Por um lado, a Educação deveria estar a serviço do projeto de desenvolvimento econômico empreendido pelo Estado militar. As alterações na organização escolar e em seu funcionamento deveriam atender às demandas impostas que o interesse no crescimento econômico exigia. Por outro lado, a instituição escolar também serviria como um dos lugares privilegiados para a consolidação do ideário de segurança nacional (Fonseca, 2005). O estado de sítio ao qual o Brasil foi submetido exigia a criação de mecanismos de controle que impedissem a contestação e a subversão do projeto político militar.

Na esfera educacional, a disciplina de História estaria no centro das atenções daquele projeto político. Sua prática em sala de aula deveria ser minuciosamente controlada. Segundo Fonseca (2005):

As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo [transmitidos especialmente pela disciplina de Educação Moral e Cívica], tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista. (p. 43)

A perda da identidade da disciplina de História é entendida como fruto de um projeto político interessado no controle dos alunos. É a educação como resultado dos objetivos políticos estatais. Assim, os planejamentos curriculares (e aqui se pode incluir o Guia de 1975) “são instrumentos – meios através dos quais se realiza o projeto educacional do Estado militar, autoritário, dominante, no Brasil nos anos 60 e 70” (Fonseca, 2005, p. 63). Conseqüentemente, o ensino de História, corporificado no Guia de Estudos Sociais, encontra

[...] seu papel na condução de um processo impositivo de valorização do Nacional e da Pátria, segundo a ideologia da segurança nacional, que deveria barrar ameaças

externas, mas principalmente os perigos internos de subversão e desordem (Pires, 2001, p. 63)²¹.

A fusão das disciplinas de História e Geografia e a institucionalização da de Estudos Sociais responderiam ao projeto educacional do ideário de segurança nacional. Essa noção está muito próxima daquela defendida por Apple (1989, 1997), já discutida no capítulo anterior. O estudo da esfera educacional compreenderia o desvendamento de suas relações com a dinâmica social mais ampla, que incluiria as esferas econômica, política e cultural. No caso de Pires (2001) e Fonseca (2005), especificou-se a relação entre a esfera educacional e a esfera política.

Ambas as autoras acima estão discutindo a dinâmica política em nível nacional. O estudo de Moreira (2006)²², se não é tão específico como os dois anteriores, por outro lado pode nos dar a dimensão do alcance que trabalhos realizados nessa perspectiva pode alcançar. O ideário de desenvolvimento econômico concebido pelo Regime Militar articulava-se com o plano de dominação política mais ampla realizada pelos EUA por meio do acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e da Cultura – United States Agency for International Development). A maior presença dos EUA no Brasil fazia parte de sua ‘resposta’ à possível expansão do socialismo na América Latina, já presente em Cuba desde 1961. Esse acordo compreendeu investimentos financeiro e técnico na esfera educacional do país. A influência da agência americana se justificava. Pelo fato de a Educação ser vista “como importante recurso para o desenvolvimento, diversos programas de assistência educacional foram planejados e implementados em nosso país” (Moreira, 2006, p. 132).

A transformação empreendida na Educação com a fusão das disciplinas de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais é explicada como o resultado de um projeto político concebido pelo Regime Militar. As mudanças atingidas pelo ensino de História seriam determinadas – ainda que parcialmente – pelas exigências que as alterações na dinâmica da política estatal demandavam. O Guia de 1975 é estudado em seu caráter político, problematizando as antigas concepções do currículo como um documento técnico, resultado de escolhas desinteressadas, fruto do livre debate entre sujeitos neutros. O documento de 1975 é politizado, o que acaba por demonstrar de que

²¹ PIRES, Rita de Cássia Santos. *Reforma curricular e o ensino de História: a proposta da CENP de 1992 e suas implicações historiográficas e pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2001.

²² MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 2006.

maneira a substituição do ensino de História pelo ensino de Estudos Sociais foi o resultado de interesses políticos do próprio Regime Militar, mais especialmente os ideários de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

Apple (1997), apesar de adotar a mesma perspectiva de análise, diria que a questão é mais complexa. O documento de 1975 não refletiria mecanicamente o conteúdo dos interesses estatais. Sua capacidade maior estaria no fato de conseguir articular interesses de uma pluralidade de grupos sociais. Entretanto, todos eles regidos, organizados sob a ótica hegemônica da camada dominante. Exemplo dessa situação foi a institucionalização da disciplina de Estudos Sociais pela LDB de 1971. Em primeiro lugar, como já vimos acima, sua prática era já realizada por algumas instituições escolares. Foi um movimento que se iniciou com algumas experiências inovadoras e que depois foi cooptado pelo Estado. Além disso, conforme Almeida Neto (1996)²³, “as propostas de criação dos Estudos Sociais são anteriores aos governos militares” (p. 55).

Para que fosse possível a compreensão do currículo escolar como fruto de um projeto político, o poder deveria ser entendido na sua acepção clássica, ou seja, o Estado como fonte centralizadora do poder. Cabia ao Estado brasileiro implantar “os objetivos, os conteúdos e as concepções delineadas no projeto de ensino e de dominação política” (Fonseca, 2005, p. 43), os quais eram “planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim” (p. 55). Entre o projeto político estatal e a redação do Guia de 1975, acabou por se formar toda uma rede complexa de intermediários designados a fazer cumprir e funcionar os ditames do Estado militar.

A centralização do poder nas mãos do Estado acaba implicando duas conseqüências. Em primeiro lugar, localiza-se a unidade do poder. Todo e qualquer exercício do poder distinguido em outras esferas sociais – a educacional, por exemplo – deveria ser relacionado àquele poder primeiro, o estatal. Em segundo lugar, à sociedade civil, caberia a resistência como alternativa. E o exercício máximo dessa resistência em prol da educação estaria no uso do aparelho estatal para a transformação do projeto educacional.

Se essa abordagem nos possibilita visualizar o Guia de 1975 como um documento político, resultado de um projeto interessado na manutenção de uma camada dominante, por outro lado ficam obscuros os resultados não do projeto político, mas sim

²³ ALMEIDA NETO, Antonio S. *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 1996. FEUSP.

do próprio currículo. O que o Guia de 1975 produz? Considerando-se aquele documento curricular como um ‘projeto’, quais seriam os seus efeitos políticos? Sabemos que os ideários de desenvolvimento econômico e de segurança nacional são determinantes na formulação do ensino de Estudos Sociais, mas não sabemos o que determina o próprio documento. Nesse mesmo raciocínio, caber-nos-ia perguntar se as definições político-pedagógicas, presentes no Guia de 1975, estão de acordo com os interesses daquele projeto político mais amplo do Estado militar. Em última instância, seria o caso de problematizar se existe, de fato, uma relação tão direta e íntima entre os interesses do Estado militar e os ‘interesses’ do Guia de 1975.

Todas essas questões não foram formuladas para serem respondidas neste trabalho. No entanto, a preocupação maior é inverter a análise que tem sido feita, qual seja: em vez de se pensar o Guia de 1975 como o resultado de um projeto político anterior, discuti-lo como um mecanismo produtor de resultados, indutor de práticas e de efeitos políticos.

Currículo e ideologia

O problema da ideologia no currículo está tão fortemente vinculado à noção de um projeto político e da centralização do poder na instituição estatal, que este item será desenvolvido com maior brevidade do que os demais. Vamos estabelecer um diálogo apenas com Fonseca (2005), segundo a qual o Guia Curricular de 1975 reduz e simplifica “um tema complexo como a Independência Brasileira [...] à constituição da Pátria brasileira”. Além disso, “as contradições sociais e econômicas” são ocultadas, reduzindo-se “a uma questão de integração”. Do mesmo modo, “a diversidade e a pluralidade [...] são perfeitamente passíveis de homogeneização e unificação” (p. 76-77).

Em todos os eventos acima, há um conteúdo escolar que passa por um processo de deformação, ocultamento, simplificação, reducionismo. Por outro lado, fica comprometida a complexidade do pensamento, o esclarecimento de conflitos e tensões sociais, um contato direto com um saber que seja mais adequado à compreensão da realidade. A ideologização do conteúdo, afetando um entendimento que dê conta da totalidade e do emaranhado do mundo social, objetiva apresentar um saber que esteja a serviço dos interesses da camada dominante. São produzidos e ensinados conhecimentos que ‘naturalizam’ a desigualdade social, a exploração racial, de gênero e econômica, cujos efeitos são a preservação do *status quo*, a manutenção dos privilégios

a apenas alguns ‘abençoados’. Enfim, uma educação a serviço da manutenção de uma camada dominante e da instituição estatal.

Essa análise se dirige, especificamente, ao conhecimento escolar que é ensinado nas escolas. Como o objeto são os documentos curriculares, interessa saber quais conteúdos foram escolhidos para o ensino de Estudos Sociais e denunciar o processo de ideologização pelo qual passaram. Além de ser especificamente o conteúdo escolar o objeto de investigação, essa perspectiva tem como pressuposto o vínculo da produção do currículo escolar a um projeto político determinado – nesse caso, o projeto político do Regime Militar. Não será desenvolvida aqui, novamente, uma discussão sobre a noção de projeto político nas análises curriculares de História. Contudo, é necessário pontuar que o estudo se referiu, basicamente, àquilo que é ensinado na instituição escolar, ao *o que* do currículo.

Pode-se argumentar contra o raciocínio acima que estudos como o de Althusser (2003) discutem não apenas o aspecto ideológico de um conteúdo de conhecimento. O autor destaca a importância da análise dos suportes materiais, dos veículos por meio dos quais a ideologia é movimentada. Inclui-se nessa perspectiva não só elementos arquitetônicos e espaciais, mas também práticas, gestos, rituais, comportamentos induzidos sobre indivíduos, objetivando sua sujeição às relações de poder então estabelecidas.

Apesar de reconhecermos a contribuição de Althusser na percepção da existência de suportes materiais que sustentem a ideologia, por outro lado problematizamos, como já discutido acima, a ligação que o mesmo autor estabelece entre as práticas institucionais (escolares) – e mais especificamente o discurso curricular – e um projeto político em nível macro, portador de interesses da classe dominante que determinam a configuração curricular. Além disso, Althusser está mais preocupado com uma teoria da sociedade do que com um estudo analítico do currículo escolar. Portanto, as especificidades da organização textual daquele documento político-pedagógico ficam perdidas, compreendendo-o como lugar de conflito e/ou mediação de interesses sociais contraditórios.

Formação docente

Uma outra questão que tem sido foco de análise de alguns estudos do Guia de 1975 é o problema da formação docente. Realiza-se a crítica contra o ensino de Estudos Sociais pelo fato de o Estado ter superficializado o processo de formação dos professores daquela disciplina mediante a instituição das licenciaturas curtas. Nesses cursos, seriam formados professores polivalentes, cujo objetivo principal seria a “descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos”, por meio da transmissão de “conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (Fonseca, 2005, p. 27)²⁴.

Até então, a formação docente das disciplinas de História e Geografia era realizada separadamente. Cada qual contava, em média, com seus quatro anos de estudos em instituições de Ensino Superior. Com a fusão delas na disciplina de Estudos Sociais, o processo de constituição do profissional necessário ao seu ensino passou a ser concretizado conjuntamente nas licenciaturas de Estudos Sociais. Havia, portanto, simultaneamente, os cursos de História e Geografia, de um lado, e os cursos de Estudos Sociais, por outro lado. Esses últimos buscando atender à demanda da criação de sua referente disciplina escolar.

Se, de um lado, coexistiram dois tipos de formação na área de Ciências Humanas – uma mais específica, dizendo respeito aos cursos de História e Geografia, e outra mais geral, referente às licenciaturas de Estudos Sociais –, por outro lado, a duração de cada uma delas era diverso. Se os cursos de História e Geografia eram realizados num período de quatro anos cada um, já os de Estudos Sociais chegavam a durar apenas um ano. Segundo o Estado, justificava-se tal medida pela crescente demanda de profissionais nessa área, necessitando criar instrumentos que acelerassem sua oferta: nesse caso, as licenciaturas curtas de Estudos Sociais.

A transformação pela qual as disciplinas escolares da área das Ciências Humanas passaram durante o Regime Militar tem sido considerada, por alguns autores, como vimos anteriormente, especialmente estratégica para o projeto político vigente durante aquele período. As licenciaturas curtas para as disciplinas de Estudos Sociais acabavam formando um profissional “pouco crítico, dócil ao Estado, polivalente e fácil de ser explorado” (Martins, 1996, p. 10)²⁵, caracterizando-se por “qualificações

²⁴ Ver também Pires (2001).

²⁵ MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

precárias”, resultado de um projeto político cujo objetivo “era o esvaziamento e o superficialismo na formação docente” (Almeida Neto, 1996, p. 56).

As conseqüências da instituição das licenciaturas curtas para a disciplina de Estudos Sociais iam mais além. A formação precária do profissional dessa disciplina, seu decorrente superficialismo e esvaziamento na condução do saber em sala de aula acabavam acorrentando-o a outros mecanismos de controle. Pelo fato de os professores não terem condições de exercerem um saber autônomo em sala de aula, resultado da ‘lacuna’ de sua formação, muitos ficaram “dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre sua prática escolar” (Bittencourt, 1998, p. 134)²⁶, ou ainda subordinados às “imposições curriculares” (Almeida Neto, 1996, p. 56), ambos “reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade” (Fonseca, 2005, p. 28).

O superficialismo dos cursos de licenciaturas curtas em Estudos Sociais acabou produzindo docentes pouco autônomos, dóceis, dependentes de livros didáticos e programas curriculares. Se estiver claro, pelo raciocínio que desenvolvemos mais acima, que os documentos curriculares são considerados pela maior parte dos estudos como o resultado de um projeto político estatal, a mesma clareza não pode ser vista quando se trata dos livros didáticos. Cabe perguntar se esses recursos pedagógicos, na perspectiva dos estudos que estamos analisando, são considerados (ou não) também como resultados de um projeto político do Regime Militar.

Segundo Fonseca (2005), a resposta para a pergunta acima é afirmativa. O Estado militar estreitou laços com a produção das editoras, incluindo a de livros didáticos. Por meio desses laços, foi possível a massificação do livro didático, ampliando o seu acesso ao público escolar. Tornou-se “uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial”. Dessa forma, tanto o Estado quanto as editoras preocupavam-se “em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de História, Geografia e demais disciplinas” (Fonseca, 2005, p. 139).

A questão colocada é importante no seguinte sentido: se ambos os recursos pedagógicos, aos quais os professores acabavam por ficar dependentes (livros didáticos e programas curriculares), são considerados como frutos de um projeto político do

²⁶ BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

Estado militar, então aquele “profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional” (Fonseca, 2005, p. 28). E assim a crítica se fecha. O professor mal-formado, aprisionando-se às determinações curriculares e aos livros didáticos, acabava pondo em funcionamento o projeto político estatal de Segurança Nacional, pelo fato de ambos os recursos pedagógicos serem resultado do próprio Estado, seja direta ou indiretamente.

O desenvolvimento desse raciocínio nos leva a discutir o lugar estratégico que a crítica ao processo de formação docente tem nos estudos acima. Essa argumentação apenas faz sentido quando a instituição das licenciaturas curtas de Estudos Sociais é entendida como um dos resultados do projeto de desqualificação da área de Ciências Humanas empreendido pelo ideário de Segurança Nacional. Como as disciplinas de História e Geografia são vistas – principalmente a primeira – com grande interesse pela sua importância no interior da instituição escolar, o controle de sua potencialidade crítica acabava sendo alvo dos planos dos militares no poder.

Embora a visualização desse argumento não é de todo explícita nos estudos analisados, sua constatação nos abre a possibilidade de pensar em seu alcance. A instituição das licenciaturas curtas de Estudos Sociais é problematizada em seu caráter pragmático. Se sua justificativa ‘oficial’ era a ampliação da oferta de profissionais para atender às exigências dos postos de trabalho, os estudos sobre o período defendem a presença de um interesse político na orientação que o Estado militar deu aos cursos. Possibilita-nos compreender o caráter político envolvido numa ação que, num primeiro momento, adquirira apenas um sentido técnico e/ou pragmático.

Por outro lado, a crítica ao processo de formação do docente de Estudos Sociais é abrangida até o próprio currículo da disciplina, sendo utilizada na apreciação do próprio ensino de Estudos Sociais. Entretanto, constatar a diminuição da duração na preparação do profissional do ensino de Estudos Sociais não nos diz muito sobre o caráter da própria disciplina, do próprio saber ensinado, do próprio currículo. Esse trabalho aposta, diferentemente dos estudos analisados, que a crítica às licenciaturas curtas de Estudos Sociais é praticamente independente da análise do Guia de 1975. Logicamente que uma formação mais extensa acaba sendo de maior profundidade que uma outra de menor duração. No entanto, isso não significa, necessariamente, um currículo caracterizado dessa ou daquela maneira.

É preciso compreender cada mecanismo em sua particularidade e descrever as transformações – e permanências – de cada um dos elementos que compõem o sistema

educacional, suas historicidades singulares. A temporalidade envolvida nos dispositivos de formação docente será, neste trabalho, distinguida da temporalidade presente no texto curricular. Esse percurso nos possibilitará compreender características específicas do Guia de 1975 que não podem ser compreendidas por meio da redução da carga horária de formação docente nem de sua inserção na dinâmica macro de um projeto político militar.

Educação geral versus formação especial

Para finalizar este primeiro momento, cuja finalidade é apresentar um quadro contendo os principais enunciados dos estudos sobre o Guia de 1975, resta compreender o que sustenta a afirmação, feita pelos investigadores, de que as Ciências Humanas – mais especialmente, a disciplina escolar de História – ocupavam um lugar estratégico no plano que os militares tinham para a Educação do país. Entretanto, isso também vale para os pesquisadores da área da História do Currículo. Grande parte deles considera que a disciplina de História ocupava – e ocupa – um lugar de destaque na estratégia política do país, de ontem e de hoje. Por fim, averiguando a relevância que essa disciplina tem para os pesquisadores, também conseguiremos compreender sua interpretação para as medidas adotadas pelo Regime Militar sobre o saber histórico escolar.

Para o projeto educacional do Regime Militar, “o ensino de História constitui-se alvo de especial atenção”, resultando em medidas que buscavam dirigi-lo “em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado” (Fonseca, 2005, p. 25). Tais medidas abrangiam desde a “manipulação do ensino de História” até “ações no sentido de descaracterizá-lo e até findá-lo”, seja criando as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), seja fundindo História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais (Almeida Neto, 1996, p. 55).

Na verdade, tais medidas não se restringiam apenas a uma questão específica da área de Ciências Humanas. Elas se inseriam num plano maior para a educação formal brasileira, na qual a formação geral do educando foi sendo substituída por uma mais específica voltada para a qualificação para o trabalho (Fonseca, 2005). O primeiro dos dois tipos de formação enfatiza a importância do estudo das disciplinas de humanidades – no nosso caso em questão, História e Geografia. Já o segundo tipo de formação focaliza sua atenção sobre aqueles saberes provenientes da área de ciências (Matemática, Ciências e Saúde etc.). A fusão das disciplinas de História e Geografia em

Estudos Sociais, portanto, representaria, num nível mais elementar, a efetivação do projeto educacional do Regime Militar de predominância da formação específica voltada para a qualificação para o trabalho.

Segundo a Lei nº 5692/71, esse processo de substituição de tipos de formação escolar não se restringiu apenas às disciplinas de História e Geografia do 1º grau. O 2º grau tornou-se, *obrigatoriamente*, profissionalizante. Os currículos secundaristas deveriam atender a uma demanda para a educação geral e outra para a formação específica do aluno (voltada para a qualificação para o trabalho). A segunda deveria ser mais relevante, mais enfatizada do que a primeira, evidenciando-se o processo de substituição do tipo de formação escolar. Foi uma ruptura na história da Educação republicana do Brasil, a qual foi caracterizada, desde os seus primórdios, por um enciclopedismo, pela ênfase no estudo das humanidades e pelo interesse na formação geral do educando, todos os três fatores resultados de uma forte tradição francesa na Educação (Piletti, 2000)²⁷.

O impulso dado à formação específica do aluno direcionava suas disciplinas correspondentes para uma qualificação para o trabalho. Matemática, Ciências, Desenho Geométrico deveriam atender à demanda daquela formação. No entanto, se tais disciplinas tinham por finalidade a qualificação profissional, qual seria o sentido dos saberes provenientes das humanidades? Sejam mais específicos: para os pesquisadores da área, qual o lugar estratégico do ensino de História no projeto educacional do Regime Militar?

Almeida Neto (1996) afirma que “a produção historiográfica e o ensino da História têm, ou ao menos deveriam ter, uma potencialidade crítica e portanto transformadora” e que “sua manipulação e controle pelos grupos detentores do poder” seria “uma das melhores formas de se aniquilar essa potencialidade transformadora” (p. 54-55). O controle sobre o saber histórico inserir-se-ia naquele plano mais amplo de “negar a formação geral do educando”, o que permitiria “controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos”, eliminando “toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (Fonseca, 2005, p. 24-25). Se o ensino das disciplinas correspondentes à formação específica do aluno orientava-se para a qualificação para o trabalho, já os saberes escolares vinculados à formação geral eram fortemente carregados de um teor político. O potencial crítico e transformador do ensino de

²⁷ PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino médio*. São Paulo: Ática, 2000.

História, formador da opinião do público escolar, se não se dirigia a uma qualificação para o trabalho, ao menos garantia o desenvolvimento do senso político e cidadão do aluno. E como o ensino de História se viu diminuído em importância quando de sua fusão com Geografia na disciplina de Estudos Sociais, além da criação dos cursos de licenciatura curta, conseqüentemente o último reduto que afirmaria a necessidade da formação crítica e política do aluno se viu consideravelmente enfraquecido, legitimando o ideário de Segurança Nacional projetado pelo Regime Militar (Fonseca, 2005).

Ao considerar que a finalidade do ensino de História é a formação política do aluno, seu ‘sucateamento’ e, conseqüentemente, a valorização das disciplinas mais técnicas, acabam fazendo sentido com o projeto político do Regime Militar de desenvolvimento econômico e de segurança nacional. Novamente, o saber histórico é politizado e discutido no interior de um projeto político mais amplo. Todavia, há dois pontos que precisam ser problematizados. Em primeiro lugar, ao afirmar e descrever o controle que foi exercido sobre o ensino de História, tais análises acabam se restringindo a mensurar o grau de criticidade e de senso político envolvido no ensino da disciplina. Pelo fato de o objetivo da disciplina estar previamente anunciado, o máximo que as pesquisas podem fazer é dizer o quanto as políticas públicas educacionais do Regime Militar afastaram a disciplina de História de seu sentido original.

Nesse instante, esbarramos num limite. Considerar que exista nas disciplinas escolares e, mais especialmente, na disciplina de História, um sentido original – não no sentido de inédito, mas sim de essencial –, não nos possibilita compreender a historicidade da formulação daquele próprio ‘sentido original’. Ele também teria sido formulado em determinada época e lugar, por um grupo social interessado na produção do conhecimento que pudesse dar conta de seus anseios etc. Dessa forma, a própria noção de um ‘sentido original’ do saber histórico escolar é problematizada. E se ela é problematizada, então já não pode mais servir como referência para a análise das políticas públicas educacionais como, por exemplo, a concepção de saber escolar presente no Guia Curricular de 1975. Portanto, se não há mais uma referência para o que seja o ensino de História, cabe perguntar quais os referenciais que permitiam considerar aquele ensino específico publicado no Guia de 1975 como uma referência educacional. Não é se perguntar o que o documento deixou de ser, mas o que ele realmente foi.

Em segundo lugar, a discussão de tais estudos focaliza o confronto entre duas espécies distintas de formação escolar do aluno. Essa formação – fosse mais geral,

voltada para o senso crítico, ou mais específica, direcionada para a qualificação para o trabalho –, em sua maior parte, seria determinada pela maneira como as disciplinas escolares fossem distribuídas no currículo escolar. A carga horária de cada uma delas, os conteúdos veiculados e seus objetivos seriam todos elementos a serem analisados para a definição da formação escolar do aluno.

Compreendemos que durante o Regime Militar a formação específica do aluno recebeu atenção privilegiada em relação à sua formação geral. Entretanto, fica a pergunta de saber que subjetividade discente era esperada ou, mais ainda, quais as características dos dispositivos do Guia de 1975 que produziam, discursivamente, uma subjetividade discente. Nesse sentido, os mecanismos de subjetivação do aluno não se reduzem ao caráter de sua formação escolar e vice-versa. São duas esferas de análise praticamente independentes. Seria possível que a disciplina de História mantivesse sua autonomia, que a formação geral do aluno recebesse maior atenção e que as licenciaturas ainda fossem de quatro anos. Mesmo assim, a subjetividade produzida pelo discurso do Guia de 1975 poderia ser a mesma. É por isso que em seguida o foco de análise será, justamente, a subjetividade discente presente nesse currículo. Após a investigação panorâmica dos estudos que se dedicaram a esse documento, agora é aberta a possibilidade de se pensar numa outra perspectiva de análise para aquele documento.

Subjetividade no Guia Curricular de 1975

O *Guia Curricular para o Ensino de 1º grau* de São Paulo (1975) está organizado em sete seções: 1. Introdução; 2. Objetivos gerais; 3. Temas gerais; 4. Tema I – A criança e a sociedade em que vive; 5. Tema II – Fundamentos da cultura brasileira; 6. Tema III – A sociedade atual: análise e processo de formação; 7. O desenvolvimento de habilidades em Estudos Sociais. A maior parte das seções (quatro) se dedica à definição dos temas que devem ser ensinados, seja em seus aspectos mais gerais, seja em seus aspectos mais específicos correspondentes às séries de ensino.

Das quatro seções responsáveis à fixação dos temas, três são específicas. A seção *Tema I*, apesar de servir conteúdos a todas as séries do antigo 1º grau (1ª a 8ª séries), corresponde mais especialmente às primeiras quatro séries (1ª a 4ª série). A seção *Tema II*, embora seja tacitamente ensinado nas séries iniciais do 1º grau, é dedicada explicitamente à 5ª e à 6ª séries. Por fim, a seção *Tema III*, ainda que seja ensinada implicitamente por todas as outras séries do 1º grau, ela corresponde mais

exatamente ao ensino de 7ª e 8ª séries. Adiantando-se um pouco em nosso trabalho, serão sobre essas quatro seções que dedicaremos maior atenção, embora a análise também se destine a outros aspectos do Guia localizados em outras seções.

A apresentação textual do Guia de 1975 é muito pouco organizada em prosa. Apenas a *Introdução* comporta, em seu todo, o texto em prosa. Em *Objetivos gerais*, apenas uma parte. Entretanto, o Guia de 1975 é apresentado, predominantemente, em sentenças curtas, que são subdivididas em *listas e tabelas tripartidas*. As listas têm a finalidade de apresentar os objetivos gerais e específicos da disciplina de Estudos Sociais. Se os objetivos gerais correspondem a todas as séries do 1º grau, já os objetivos específicos se referem a cada seção de *Tema* em particular. Já as tabelas tripartidas são, sem sobra de dúvida, hegemônicas quanto à apresentação textual do Guia de 1975. Essas tabelas são compostas por três colunas verticais: *Conteúdo, Objetivos e Sugestões de atividades* e se encontram no interior de cada seção dos *Temas*.

Fora os modos de apresentação textual discutidos acima, há ainda um outro tipo de tabela que aparece, mas que, pela sua pouca relevância quantitativa e mesmo em relação ao trabalho que se realiza, não será debatida, encontrando-se em *Temas gerais e O desenvolvimento de habilidades em Estudos Sociais*. Por ora, iniciemos nossos primeiros passos em direção à análise do Guia de 1975. Em primeiro lugar, vejamos o lugar que o saber acadêmico ocupa no ensino de Estudos Sociais. Dos objetivos gerais dessa disciplina, um deles seria o conhecimento e a compreensão “dos conceitos básicos das Ciências Humanas para utilizá-los como instrumento de interpretação da realidade” (p. 66). A interpretação da realidade pelo aluno, nesse sentido, faz-se possível com a aquisição do ferramental próprio das Ciências Humanas. Se ao aluno é necessária a aquisição de instrumentos de análise para a interpretação da realidade, é porque não está, ao adentrar a instituição escolar, em condições de, sozinho, significar, interpretar o mundo que o cerca. Essa operação necessita ser mediada. O mundo só pode ser compreendido quando do aprendizado de noções e conceitos que são exteriores às vivências e experiências do aluno: a Ciência. Isso não significa que o aluno não tivesse, em nenhum momento de sua vida, antes de adentrar o processo de escolarização, construído significados do mundo. A questão não se dirige ao questionamento do fato de saber se o aluno pode ou não interpretar a realidade, mas sim de afirmar que o saber acadêmico não é só a perspectiva privilegiada de conhecimento do real, mas a única verdadeira.

A Ciência – ou o saber acadêmico – ocupa o lugar de verdade. A ela é dado o direito de fornecer meios verdadeiros de entendimento do real. No entanto, sua

realização em sala de aula não significa que será pedido ao aluno que seja um pequeno cientista social. Também não exige que adquira a habilidade de utilização do discurso científico em toda e qualquer situação que isso for necessário. O que está em discussão é o lugar social ocupado pela instituição escolar. A esta, caberia a condição de socialização de um saber produzido externamente, qual seja, o saber produzido na academia. Das instituições acadêmicas, por outro lado, seria exigida a produção do saber, a produção do conhecimento.

À instituição escolar, cabe o lugar de socializadora do conhecimento produzido na academia. Com a socialização daquele saber, o ensino de Estudos Sociais deve promover “a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos” (São Paulo, 1975, p. 64). O objetivo maior da disciplina de Estudos Sociais é a integração do educando à realidade que o cerca. Integrar o aluno na realidade pode parecer estranho, pois só se pode integrar naquilo que, anteriormente, estava ausente. É logicamente impossível que o aluno estivesse ausente da realidade física e sensorial para, então, nela adentrar. É porque não é da realidade física que se trata, mas sim da realidade simbólica. O aluno deve ser integrado em perspectivas espaciais, temporais e sociais específicas da realidade, em espaços gradativamente mais amplos. Ele deve se sentir, ao fim de sua escolaridade, integrado, presente, participante de uma visão de mundo específica.

Por outro lado, só se é possível integrar-se a alguma situação quando esta já está previamente determinada. A escola apresenta-se na condição de espaço socializador, não só do conhecimento científico, mas também das próprias relações sociais. O Guia, resgatando os objetivos fixados pela LDB 5692/71, determina o papel do ensino no “ajustamento crescente do educando ao meio” (1975, p. 66) que é preexistente ao aluno. A este, cabe adequar-se. Esse processo é promovido pela escola e, no caso em questão, pela disciplina de Estudos Sociais. Nesta, especificamente, deve-se dar condições ao aluno de saber onde e quando está, ou seja, determinar suas coordenadas geográficas e temporais. O papel maior da disciplina acaba sendo o de promover o controle das noções de tempo e espaço, capacitando-o a mensurá-lo, medi-lo e compreendê-lo para que possa melhor se integrar a ele.

Essa integração e/ou ajustamento podem ser vistos como mecanismos de repressão das capacidades investigadoras e criativas do aluno que porventura lhe fossem inerentes. Tais noções, quando entendidas sob uma perspectiva crítica da Educação, possibilitam pensar o ensino de Estudos Sociais como conservador de valores sociais.

Entretanto, por duas razões não se caminhará por esse lado. Primeiro, porque partimos da noção de que nenhum discurso é essencialmente libertador ou repressor. Se esse ensino fosse ministrado numa sociedade socialista, possivelmente muitos o considerariam libertador. Partindo-se do pressuposto de que se vive numa sociedade livre, então se deve ensinar aos educandos a conviver num meio como esse, ou seja, integrando-o a ele. Em segundo lugar, este trabalho busca compreender o currículo como um dispositivo de poder, mas não em sua capacidade repressora, mas sim em sua condição produtora, de indução de práticas e comportamentos considerados corretos. Por fim, apenas apresentaram-se alguns pontos que definem o lugar concedido ao saber acadêmico e sua relação com o aprendizado do aluno na proposta de 1975. Entretanto, há outros aspectos merecedores de destaque que podem passar despercebidos, mas que trazem uma grande riqueza na análise curricular. Dediquemo-nos, agora, à análise daquelas tabelas tripartidas presentes nas seções dos *Temas*.

As tabelas, como já dito anteriormente, são estruturadas em três eixos verticais: *Conteúdo*, *Objetivos* e *Sugestões de atividades*. A cada item descrito numa das colunas corresponde um ou mais itens das outras duas. Se, por exemplo, o conteúdo se refere aos “elementos do meio natural da comunidade”, seu respectivo objetivo será “estabelecer relações de posição (extremidade, meio, vizinhança) e de distância (próximo, afastado, vizinho)” e as atividades propostas poderão ser a “observação da sala de aula de vários ângulos”, assim como relatar, de sua carteira, “o que fica à direita, à esquerda, próximo, distante” (p. 72). Outro exemplo é o conteúdo “período regencial”, cujos objetivos, além de outros dois, são “identificar os vários momentos do período” e “identificar a permanência da unidade nacional”. As atividades sugeridas poderiam ser a “análise de texto e/ou orientação de pesquisa sobre o período”, assim como a “construção da ‘linha do tempo’ do período” (p. 104).

No Guia de 1975, cada conteúdo está vinculado aos objetivos, que está vinculado às atividades, que estão vinculadas ao conteúdo. Embora um item de conteúdo possa estar ligado a mais de um item dos outros dois eixos, ainda assim essa situação confirma a dependência que as três colunas têm entre si. Para cada conjunto de sentenças que englobe os três eixos, constituindo uma unidade, vamos denominar, apenas para maior esclarecimento, de prática pedagógica.

Se, por um lado, há uma dependência que é estabelecida entre conteúdos, objetivos e atividades, no Guia de 1975, por outro lado é concedida autonomia a cada prática pedagógica em relação a todas as outras do documento. Portanto, embora o

conteúdo *O período regencial* apareça em seguida ao do *O 1º Reinado*, confirmando uma ordenação cronológica entre aqueles dois conteúdos do currículo escolar, é possível destacar e deslocar de posição – ou mesmo excluir – o conteúdo *período regencial* e todos os objetivos e todas as atividades que a ele estão vinculados. Essa prática pedagógica – constituída dos conteúdos, objetivos e atividades correspondentes – pode ser isolada de todas as outras que foram apresentadas. A independência de cada prática acaba negando a necessidade de uma ser pré-requisito para a compreensão da outra.

Outros exemplos dessa situação podem ser retirados do Guia de 1975. No conteúdo *O processo de independência*, um dos objetivos é

[...] inferir que a abertura dos portos brasileiros ao comércio livre, o transplante do organismo administrativo para a colônia, a elevação do Brasil a Reino Unido, em 1815 transformaram o ‘status’ político e econômico do país. (p. 103)

No conteúdo seguinte que trata sobre Brasil, *O 1º Reinado*, apesar de conter mais de um objetivo, um deles é “reconhecer, após a Independência, a manutenção do sistema econômico voltado para o mercado externo” (p. 104). Ambos os objetivos têm, como objeto, o sistema econômico na História do Brasil. A diferença é que o primeiro trata de mudança, enquanto o segundo trata de permanência. No entanto, o que indica cada conteúdo é tão específico, tão pontual, que é possível de se tratar um sem tratar o outro e vice-versa. São objetivos praticamente independentes um do outro, ainda que em conteúdos próximos cronologicamente. Esse estado se acentua mais ainda pelo fato de, conceitualmente, se tratar do mesmo objeto, qual seja, o sistema econômico.

Em relação às atividades sugeridas, a diferença é muito sutil. Algumas poucas atividades propõem “relacionar os assuntos já estudados para montar uma síntese, mostrando o porquê da não industrialização do Brasil no período colonial”, por exemplo, no conteúdo “A longa caminhada para a industrialização” (p. 105). A sua realização exige o resgate de temas já estudados, estabelecendo vínculos entre conteúdos diversos. Contudo, essa situação não é majoritária. A maior parte das atividades é caracterizada por sua pontualidade e independência uma da outra como, por exemplo, *análise de textos* e *orientação à pesquisa bibliográfica*, procedimentos encontrados em vários conteúdos do documento curricular, sem considerar qualquer ordenação pedagógica.

Ao mesmo tempo em que cada prática pedagógica adquire independência em relação a todas as outras, que possui um fim em si mesmo, por outro lado essa mesma prática está exatamente delimitada no coração de um minucioso quadro curricular. Ou seja: o isolamento de cada prática, percebida pontualmente, só é possível no interior de um conjunto maior. Todavia, esse conjunto de práticas, ao contrário das tríades pedagógicas pontuais, as quais constituem unidades indivisíveis, é minuciosamente fragmentado. No Guia de 1975, a capacidade do isolamento e do deslocamento de cada prática pedagógica, devido à não existência de pré-requisitos entre uma e outra, define a independência e, mais importante, a unidade de cada uma. Num nível micro, essa condição é, justamente, o inverso da fragmentação apresentada pelo documento curricular, num nível macro. A maior independência de cada prática pedagógica, em relação a todas as outras, é diretamente proporcional a uma crescente fragmentação e, conseqüentemente, a um detalhamento do quadro de temas do documento curricular.

A fragmentação do Guia de 75 já havia sido notada por Fonseca (2005). Em seu trabalho, essa condição é compreendida numa perspectiva que trate o currículo escolar como veículo de transmissão ideológica. O aluno entra em contato com uma visão distorcida do real. Em primeiro lugar, a fragmentação do saber impediria o aluno de encontrar meios de relacionar as diversas esferas sociais. Em segundo lugar, e como conseqüência, a incapacidade de uma visão mais integradora resultaria no entendimento das informações aprendidas como “a-históricas e a-temporais” (p. 66). O processo de reificação da mercadoria numa sociedade capitalista se expandiria para até as informações ensinadas pelo professor na sala de aula, definindo a reificação do próprio saber escolar. Portanto, ainda segundo Fonseca (2005), é ensinada uma visão distorcida do real, um saber escolar ideológico, o qual comprometeria a formação de um espírito crítico no processo de escolarização.

A crítica da ideologização do saber escolar proposto pelo Guia de 75 é sustentada pela noção do desmascaramento da condição repressiva e impeditiva de um conhecimento que veicula uma perspectiva distorcida do real. Por outro lado, essa postura nos deixa aberta a possibilidade de pensar quais os efeitos positivos que aquele mesmo saber fragmentado pode ter sobre a formação do aluno. Mesmo que o ensino de um saber ideológico seja carregado de noções deformadoras do real, essas mesmas noções resultam em posturas e comportamentos que devem ser cumpridos pelos mesmos alunos.

Na perspectiva adotada neste trabalho, a importância do detalhamento das práticas institucionais modernas, como veículo para o investimento do poder, já havia sido observada por Foucault (2004f)²⁸:

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (p. 121)

O detalhe é associado ao controle e ao exercício do poder. Longe de pensá-lo numa perspectiva que o defina como saber desinteressado, mas erudito, o detalhamento é a fragmentação do objeto – a ser apropriado pelo poder do sujeito – em minúsculas partes. Para Foucault (2004f), o *objeto* do poder analisado é o próprio sujeito ou, melhor ainda, o sujeito só se tornou sujeito porque foi investido de poder como um objeto dessa mesma prática. Dessa forma, o *sujeito*, o *homem do humanismo moderno* foi criado a partir de práticas institucionais, as quais, estrategicamente, tinham como uma de suas características a fragmentação. O resultado desse conjunto de práticas institucionais sobre o indivíduo – agora fragmentado – era sua capacidade de ser empregado para um fim útil e produtivo, indicando um processo de instrumentalização do próprio indivíduo.

As características das práticas institucionais constituintes do sujeito do humanismo moderno não se reduzem à fragmentação. Na verdade, Foucault elabora todo um mosaico de ações que tinham como efeito a subjetivação do indivíduo. Entretanto, o pensador francês, criador de uma nova perspectiva de análise, realizou um trabalho de fôlego. Pelos limites impostos ao nosso estudo, é possível fazer apenas alguns diálogos mais pontuais não só com Foucault, mas também com aqueles autores que procuraram discutir, desenvolver ou mesmo superar seus passos.

Louro (1995)²⁹ é uma dentre esses autores, cujo trabalho discute o uso do detalhamento também quando da análise de currículos escolares. A pesquisadora desenvolve essa questão ao tratar de um programa marista do séc. XIX no Brasil, afirmando que “com o detalhamento e a minúcia muito próprios dos manuais antigos,

²⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004f.

²⁹ LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

elas [letras miúdas] pretendiam não deixar espaços para improvisação ou para iniciativas talvez subvertedoras do espírito do Fundador” (p. 105).

Com a descrição minuciosa das atividades que deviam ser realizadas no ambiente escolar, além de como precisavam ser executadas, pouco espaço era deixado para a criação individual do professor ou mesmo para a livre iniciativa discente. Ambos ficavam amarrados a um plano prévio. As atividades, devido ao seu caráter detalhista, não deixavam brechas para qualquer tipo de iniciativa não planejada. Essa rede de práticas finamente minuciosas tinha a capacidade de instituir formas de comportamento e atitudes sobre aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa análise da autora é possibilitada pelo entendimento do texto curricular como capaz de disciplinar sujeitos, configurando um mapa meticuloso das trajetórias que o poder percorre para se investir sobre o aluno.

Essa perspectiva, que apresenta o currículo tanto como mais um mecanismo capaz de traçar rotas para o exercício disciplinador dos indivíduos, como pela visão de Louro (1995) sobre o caráter detalhista e minucioso do documento, pode nos dizer muito do Guia Curricular de 1975. Nele, os objetivos, os conteúdos e as sugestões de atividades específicas para cada série estão minuciosamente distribuídos pelo documento curricular. Cada atividade pedagógica é descrita detalhadamente. Um dos objetivos do conteúdo denominado *República*, por exemplo, é “identificar o papel preponderante exercido pelo exército na proclamação e no funcionamento da República”, ao lado de outro que determina “relacionar a não industrialização do Brasil no período colonial com a política mercantilista portuguesa” (p. 105). Cada passo que deve ser dado pelo aluno está previamente planejado. E é essa a questão que se coloca. O controle exercido pelo currículo não está no fato de o aluno ter que identificar ou relacionar esse ou aquele conteúdo, esse ou aquele fato. Essas atividades podem ocorrer em outras salas de aula e em outras formas de currículo e didática. O que se coloca é a programação minuciosa do que será possível realizar no ambiente pedagógico, mais do que o conteúdo que vai ser ensinado.

Vimos acima que as tabelas tripartidas são estruturadas por três colunas verticais. Por um lado, os elementos que as constituem estão vinculados por um laço de dependência, concedendo independência e unidade a cada conjunto de sentenças. Inversamente, essas duas características determinam a condição fragmentada e detalhista do documento curricular. Por outro lado, cada prática pedagógica, considerada como uma ação, ao mesmo tempo em que é isolada uma da outra num

plano de trabalho fragmentado, cria a capacidade de uma concentração de forças e de empenho que possibilita um alto grau de produtividade. Executar uma prática pedagógica, ao prescindir de qualquer relação com outras ações, possibilita a reunião de toda a atenção, de todas as possibilidades intelectuais, de todo o corpo do aluno e de sua capacidade produtiva sobre aquela unidade. Todavia, num nível macro, ao fim do processo de escolarização, foi exigido do aluno uma centralização de forças em várias práticas, em vários pontos isolados entre si. Em cada ponto, um concentrado empenho, uma concentrada produção; ao fim do trabalho, um fragmentado empenho, uma fragmentada produção. Em suma: o aumento da produtividade (escolar) do indivíduo (aluno) estabelece uma relação proporcional com o aprofundamento do grau de fragmentação das atividades. Quanto mais fragmentados os indivíduos (alunos), maior sua produtividade (escolar).

Outra consequência importante da indissociabilidade entre objetivo/conteúdo/atividade pedagógica é a preocupação indistinta com cada uma dessas colunas. Apesar de um conteúdo específico possibilitar a emergência de mais de um objetivo ou atividade, ainda assim um acaba sendo dependente de outro, sem a predominância deste sobre aquele. É a unidade da prática pedagógica e a fragmentação do processo de escolarização que são os fatores mais importantes daquele currículo escolar. As atividades e os objetivos não possuem um fim em si, o mesmo podendo ser dito sobre os conteúdos. A apresentação dessa imagem, que expõe a presença de unidades independentes e isoladas numa estrutura fragmentada, termina por problematizar a noção muito difundida entre o senso comum dos professores – sejam eles de qual grau for – de que o ensino de Estudos Sociais do Regime Militar, ou o chamado ensino tradicional de História, era um ensino conteudista.

Para que o Guia de 1975 determinasse um ensino conteudista, seria necessário que os conteúdos fossem o eixo mais importante na configuração daquela prática pedagógica já tão discutida neste capítulo. No entanto, como vimos, não é assim que aquele documento nos é apresentado. Por isso, talvez seja mais adequado que ‘aquele’ ensino de História considerado tradicional seja definido não como um ensino conteudista, mas sim como um ensino fragmentado, pontual. Talvez mais exatamente seja o caso de adotar um termo próprio de Foucault (2004f): um ensino de História ‘disciplinar’.

Um último ponto deve ser levantado sobre a proposta de 1975. O aluno que está pressuposto em seu discurso curricular é um sujeito fragmentado em suas ações, suas atitudes e seus conhecimentos. Por outro lado, deve conhecer com detalhes o

conteúdo ministrado pela área de Estudos Sociais. Simultaneamente, esse processo produz uma maleabilidade do próprio sujeito e o condiciona à disciplina minuciosa de cada parte então dividida, ignorando-se o todo que é praticamente inexistente para o próprio aluno. Entretanto, esse aluno, ao adentrar na instituição escolar, ainda não é um sujeito disciplinado. Ou melhor: para o currículo, ele é praticamente nada. Não há qualquer referência ao conhecimento do que é o aluno ao adentrar no processo escolar. No entanto, isso acontece porque ele é justamente isso: uma *tábula rasa*, uma *página em branco*. Esse material – o aluno ou a *página em branco* – deve ser dividido, fragmentado, dobrado com a finalidade de tornar-se mais maleável e ‘ajustável’, por um lado, mas também deve, por outro lado, ser preenchido, colorido, desenhado, escrito com os conteúdos pedagógicos da área de Estudos Sociais. Assim, realiza-se a síntese da associação entre objetivo, conteúdo e atividade pedagógica presente no Guia Curricular de 1975. A condição do aluno como página em branco determina que essa tríade seja indissociável. Busca, no aluno, da disciplinarização por meio da fragmentação e mediante o conteúdo previamente planejado.

Esse processo sofrerá alterações nas propostas subseqüentes, justamente por meio das mudanças pelas quais os mecanismos de subjetivação passarão, todos envolvidos no contexto de reabertura política de fins do Regime Militar, considerado um momento de experiências políticas e pedagógicas diversas e frutíferas. Aqueles mecanismos determinarão tanto um novo sujeito da Educação quanto um novo aluno que incorporará o processo de escolarização. Entretanto, serão práticas envolvidas em conflitos, em tensões, em poder e contrapoder. O discurso do currículo escolar é, ele mesmo, uma arena de batalha, um objeto de interesse de diversos grupos sociais.

Capítulo III

A experiência como contrapoder

No início da década de 1980, simultaneamente ao processo de abertura política brasileira, consolidado com o fim do Regime Militar, as equipes das secretarias de Educação de alguns estados da federação se aventuraram na construção de um novo currículo para as diversas disciplinas do então ensino de 1º grau. Uma dessas disciplinas foi a de História e um desses estados foi São Paulo. Publicou-se em 1986 a versão preliminar da *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau* de São Paulo (publicada oficialmente em 1989), com o objetivo de discuti-la junto com os professores da rede pública de ensino.

A Proposta de 86, de imediato, colocava-se frontalmente ao Guia de 75 por dois motivos simples. Em primeiro lugar, o documento recuperava, pelo menos oficialmente, a autonomia da disciplina de História e de seu saber escolar específico, perdida temporariamente na fusão com a disciplina de Geografia no Guia de 75. Embora alguns professores tivessem, durante o exercício de seu ofício no decorrer do Regime Militar, ensinado muito mais História ou Geografia do que Estudos Sociais (Almeida Neto, 1996), ainda assim eram experiências localizadas e pontuais, fruto da iniciativa individual e não coletiva³⁰. Em segundo lugar, ao lado do resgate da autonomia do saber escolar, o documento de 1986 também se propunha a uma espécie de renovação do ensino de História, motivada por um (novo) diálogo com o conhecimento historiográfico. Esse fato, como contraposição, acabou popularizando a expressão *ensino tradicional de História* para a prática em sala de aula que se realizava até então.

Diferentemente do Guia de 75, nenhuma LDB ou legislação federal determinou o processo de construção de um novo currículo. Por isso, houve estados que, oficialmente, continuavam adotando seus respectivos documentos curriculares produzidos durante o Regime Militar. Outro aspecto importante dessa proposta é que, apesar do acesso à publicação da Proposta de 86 para a realização desta pesquisa, ela não foi considerada oficial para o estado de São Paulo. Quando o documento estava sendo encaminhado para uma possível finalização, sua equipe pediu demissão por não aceitar imposições da coordenadoria (CENP) em relação a pontos essenciais da proposta, e seu trabalho ficou suspenso, só sendo publicado oficialmente em 1989. O trabalho só foi retomado no início da década de 1990, mas então não só a equipe era outra como o momento político também. As duas questões acima serão discutidas mais

³⁰ Vale lembrar que, no estado de São Paulo, a disciplina de Estudos Sociais foi implantada apenas nas 5ª e 6ª séries do então 1º grau, como resultado de lutas e pressões de vários representantes do ensino de História.

adiante. Por hora, debruçar-nos-emos, assim como foi feito no capítulo anterior, sobre aqueles estudos que se dedicaram ao tema da Educação – mais especificamente, do currículo de História – quando do processo de redemocratização brasileira.

Crise do ensino

Para alguns autores, ao constatar-se a transformação pela qual passava o currículo ou, melhor ainda, o resgate do estatuto de saber escolar autônomo pela disciplina de História, fez-se necessário explicar o motivo de tal mudança, definir quais fatores e/ou esferas sociais teriam sido determinantes naquele processo. O ensino que vinha até então sendo realizado, numa “aula maçante, sobre um assunto maçante (...)”, em que os alunos ficassem quietos e decorassem tudo para a prova”, começou a ser difícil de ser realizado. A transformação não só quantitativa, mas também qualitativa pela qual o público escolar passou é apresentada como um dos fatores fundamentais nesse processo (Almeida Neto, 1996, p. 70).

O chamado *ensino tradicional de História*, que tem sido na maior parte das vezes relacionado com a disciplina em voga durante o período do Regime Militar, entrou em descrédito devido à mudança pela qual o público escolar passou. A ampliação do acesso à escola pública, proporcionada pelo crescimento do número de vagas escolares no 1º grau – movimento que vinha se concretizando desde a década de 1950 –, teve como consequência alterações no próprio perfil dos alunos que freqüentavam a escola. Esses alunos, diferentemente daqueles jovens que tinham acesso ao ensino até então, eram provenientes das classes populares, portadores de outras experiências e de outras visões de mundo. Com efeito, as próprias expectativas do novo público escolar quanto ao valor e aos objetivos da educação formal seriam outros. As demandas sociais pela Educação sofreram alterações. Em suma, como “a clientela [escolar] não mais se restringia à elite pensante, mas incluía à classe trabalhadora”, criou-se a necessidade de alterações curriculares (Pires, 2001, p. 61). A autora reforça a tese apresentada anteriormente acima de que as mudanças no currículo respondem a uma transformação da demanda do público escolar. Entretanto, apesar de ser o mesmo argumento explicativo, o período debatido pela autora não é o mesmo do debatido pelo autor discutido no parágrafo anterior.

Almeida Neto (1996) discute a transformação do Guia de 75 para a Proposta de 86. Pires, por outro lado, recua um pouco mais. A autora debruça-se sobre “as

décadas de 50, 60 e 70”, em que “as finalidades da educação e do ensino de História” sofreram alterações e continuidades ao mesmo tempo. O ensino de História sentira o “triunfo do tecnicismo na Educação, em oposição a Lei Capanema considerada livresca e elitista” (Pires, 2001, p. 61), de tendência predominantemente francesa. Ora, o ensino tecnicista no Brasil, de maior disposição norte-americana, é associado, principalmente, àquele período vigente no Regime Militar e, portanto, ao Guia de 75. Dessa forma, a autora afirma que o caráter tecnicista do Guia de 75 – assim como, de forma geral, a Educação desde a década de 1950 – respondia às alterações pelas quais o público escolar estaria passando – no caso, a entrada, na escola, de contingentes provenientes das camadas populares. De forma diversa e contrária da autora, Almeida Neto está pensando justamente a crise do ensino (de História) proposto pelo Regime Militar, concretizado no Guia de 75. Enquanto para uma o Guia de 75 foi estabelecido para responder às novas demandas do público escolar, para o outro o mesmo documento entrou em crise devido ao próprio processo de abertura do acesso da escola pública às classes populares.

Apesar do impasse acima, as hipóteses de ambos os trabalhos são regidas pela possibilidade de relacionar as alterações na demanda do público escolar (sejam quantitativas e/ou qualitativas) com os fenômenos curriculares. Algumas visões que também se referiam do mesmo modo são mesmo mais ‘otimistas’, afirmando que a recusa do novo público escolar às antigas formas de ensino poderia servir “de maneira estimulante e desafiadora, para o professor, na sua busca de novos caminhos e novas alternativas” (Nadai, 1989, p. 156)³¹. Se, por um lado, a transitoriedade do currículo escolar é governada pela fluidez quantitativa e qualitativa do público escolar, por outro lado uma das condições que possibilita sua permanência, portanto, é sua capacidade de se adaptar ou, melhor ainda, responder a uma demanda social específica, representada por um determinado público escolar.

A relação entre as transformações no público escolar e as transformações no currículo escolar pode ser entendida de forma mais complexa. Embora esses autores apontem a importância de outros fatores para as mudanças curriculares, a relação entre um e outro é quase mecânica: novo público, novo ensino. De outra forma, a entrada de novos contingentes populacionais na instituição escolar pode ser compreendida pela sua potencialidade de provocar desencontros entre interesses divergentes que se manifestam

³¹ NADAI, Elza. O ensino de História e a escola de 1º grau. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: v. 15, nº1, p. 152-160, jan./jun. 1989.

numa *crise da legitimidade do ensino (de História)* perante o novo público escolar. Não é apenas *uma* forma de saber histórico escolar que é questionada: essa visão é pensada apenas posteriormente. É a própria disciplina, o próprio currículo: numa palavra, a própria existência do ensino de História na escola é colocada em suspenso e problematizada. A formulação de um novo currículo de História pelos profissionais da área acaba sendo resultado de sua tentativa, frustrante ou não, de estabelecer nova legitimidade à permanência da disciplina na instituição escolar. Um dos recursos utilizados pela Proposta de 1986, por exemplo, para legitimar o saber histórico escolar, e que não deixou de ser adotado desde então, foi a associação do discurso curricular ao discurso produzido pela academia. Tanto a Proposta de 1992 quanto o PCN de 1998 articulam-se não só textualmente àquele discurso, mas seus próprios autores são dela provenientes. Entretanto, esse movimento de reorganização do texto curricular para dar-lhe nova legitimidade não foi suficiente para sua oficialização. O aborto da Proposta de 86 e a publicação da Proposta de 92 são provas disso.

Estabelecer relações entre alterações no público escolar e as transformações do currículo ajuda a compreender de que maneira determinadas características dos grupos sociais que adentram a escola podem interferir na constituição do saber escolar. Mostra, além disso, que as disciplinas instituídas no interior do estabelecimento escolar mantêm relações próximas com as demandas sociais – no caso, o público escolar. A noção da invenção de um saber escolar devido unicamente ao conhecimento desinteressado e neutro de especialistas em currículo é problematizada, não porque todo currículo escolar deva ser entendido como resultado de um projeto político – como veremos adiante –, mas sim porque os próprios fenômenos sociais carregam junto de si demandas que não podem ser previamente planejadas.

Se tais estudos buscam estabelecer relações entre mudanças no público escolar e transformações curriculares, eles o fazem apenas no sentido do primeiro para o segundo. Dito de outra forma: é perguntado de que maneira o currículo atende às demandas sociais. No entanto, uma outra questão não menos importante é indagar-se *se e de que maneira o público escolar pode ou deve responder aos anseios do currículo escolar*. Se, num primeiro momento, partiu-se do público escolar ao currículo escolar, agora esse mesmo currículo é resgatado, orientando-se em direção ao *seu* público escolar, ao *seu* aluno, configurado a partir do próprio texto do documento curricular, que carrega a capacidade de organizar, discursivamente, o seu próprio público escolar, configurando, a seu modo, a subjetividade do aluno na escola.

Projeto político

Assim como aconteceu nos estudos sobre o Guia de 75, uma das ferramentas conceituais que sustenta alguns trabalhos que se dedicaram à Proposta de 86 orienta sua pesquisa na busca pela compreensão do currículo de História, relacionando-o às transformações pelas quais a esfera política havia passado no início da década de 1980. Naquele período, “a necessidade de redimensionar as finalidades do ensino de História inseria-se no processo de redemocratização do Estado” (Pires, 2001, p. 5). Contudo, diferentemente do contexto político vigente durante o Regime Militar, no interior do qual teria emergido o Guia de 75, a Proposta de 86 surgiu num momento de “instalação dos governos de oposição [ao Regime Militar], durante os anos 80, não só em São Paulo, mas em outros estados brasileiros” (p. 76). Ou seja: enquanto o Guia de 75 era consequência de um projeto político nacional, orientado pela LDB 5692/71 (questão discutida no cap. II), já a Proposta de 86 esteve relacionada a um processo de redemocratização que ocorreu, primeiramente, em nível estadual. Ainda que outros estados da federação tivessem se aventurado na construção de uma nova proposta curricular de História, eram de fato iniciativas estaduais.

O movimento de redemocratização política que estava se configurando era acompanhado, simultaneamente, do fortalecimento do governo dos estados que elegeram candidatos da oposição ao Regime Militar. Podemos dizer que vivemos, no início da década de 1980, um processo de descentralização das políticas públicas educacionais. Apesar da necessidade de problematização das escolhas feitas pela historiografia, os estudos sequer discutem o papel do Estado nacional na condução das políticas públicas educacionais. Se a sua presença, na década de 1970, teria sido tão marcante na orientação do ensino, implantando um projeto que articulasse desenvolvimento econômico e segurança nacional, a ponto de ser um objeto privilegiado de pesquisas educacionais, este teria se modificado quando o foco era deslocado para a década de 1980. O Estado continuou sendo considerado a fonte e o núcleo do exercício do poder, mas não mais em seu órgão nacional e sim em suas instâncias estaduais.

No caso específico de São Paulo, a vitória de Franco Montoro teria privilegiado a “descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais” (Palma Filho *apud* Martins, 1996, p. 31). Com a abertura política, a sociedade civil foi chamada a ocupar os espaços públicos de decisão que lhe eram possíveis. A década de 1980, nesse aspecto, foi marcada pela retração do Estado

nacional e uma maior participação política dos grupos sociais nas instituições públicas governamentais, transformadas pela nova postura política dos governos estaduais eleitos democraticamente (Martins, 1996).

O órgão encarregado de promover as transformações que o currículo de História sofreria no estado de São Paulo era a CENP, a qual estava vinculada à Secretaria de Educação. Martins (1996) defende a importância de se destacar a relação entre aquele órgão e a Secretaria de Educação. Esse aspecto indicaria os limites e as restrições que a equipe da CENP sofreria no uso de sua liberdade de ação. Como órgão estatal, “ela seguia os caminhos políticos que esse Estado trilhava” (p. 30). Dessa forma, o sucesso ou o insucesso da Proposta de 86 dependeria de uma sintonia afinada entre o trabalho desenvolvido pela equipe técnica da CENP e os interesses do governo do estado de São Paulo. Com a presença de Franco Montoro na administração do estado, as discussões caminhavam de forma a possibilitar o uso da voz pelos professores da rede. Vários debates foram realizados entre a equipe e os profissionais das escolas públicas, registrando e adotando as críticas e as sugestões feitas. Por outro lado, com a saída de Franco Montoro e a entrada de Orestes Quércia no governo de São Paulo, os entraves à concretização da proposta teriam sido de tal tamanho que a tornou inviável. A explicação das mudanças curriculares pelas alterações de projeto político também é buscada, não só na década de 1970 do Regime Militar, mas também na passagem dos anos 1980 aos anos 1990. Todavia, sob um outro nível: estadual.

Entretanto, há também uma outra mudança nos estudos que se propuseram focalizar aquele período. Quando nos debruçamos sobre os trabalhos que se dedicaram ao Guia de 75, o ‘projeto político’ do Regime Militar – determinando a ‘formação docente’ dos futuros profissionais da disciplina de Estudos Sociais, a ‘ideologia’ presente nos currículos ou, ainda, a ênfase numa formação ‘educacional técnica’ – ganhava peso nas explicações sobre o Guia. Mesmo Moreira (2006), que procura caracterizar o currículo a partir da organização interna de seu conteúdo e da distribuição de suas disciplinas, refere-se ao contexto político nacional. Contudo, aquele projeto político era carente de ‘rostos’. Explico-me. Talvez pelo fato de aqueles estudos configurarem um Estado militar não só centralizado, mas centralizador, com planos de metas e objetivos bem definidos e coerentes, os autores daquele documento não existiam. Eram inexistentes não como sujeitos históricos de uma obra social, mas sim como elementos que estruturassem uma perspectiva de análise de currículo escolar. Um estudo sobre a autoria do Guia de 75, pelo menos nos trabalhos que foram analisados

aqui, é inexistente. O projeto político do Regime Militar é visualizado de forma tão coerente, tão sólida e tão unificada que é apresentado arquitetonicamente harmônico, isento de tensões e conflitos, portador de interesses unificados. Nessa percepção do Estado militar da década de 1970, é praticamente desnecessário qualquer debruçamento sobre os autores do Guia de 75. Isso não significa que os embates não tenham surgido, que não tenha havido pontos de vista divergentes. Por um lado, associações como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) se colocaram publicamente contra a fusão das disciplinas de História e Geografia no ensino de Estudos Sociais proposta pela LDB 5692/71 durante o Regime Militar. Por outro lado, no interior da sala de aula, muitos professores se atiravam em caminhos alternativos àquele que era oficialmente proposto. Entretanto, ambas as situações confirmam a existência não só de um Estado, mas também de uma equipe técnica responsável pela redação do Guia de 75, convergentes em interesses e coesos em suas histórias e suas práticas. Os conflitos ocorreram, segundo as pesquisas, *entre* o Estado e a sociedade civil, mas nunca no interior do primeiro.

O mesmo não se pode dizer do período compreendido entre 1986 e 1992. O projeto político como nervo motor das propostas curriculares não é excluído, mas é diminuído em importância, cedendo lugar ao estudo de outros aspectos das propostas. A identificação da equipe técnica responsável pela construção daqueles documentos ganha especial destaque no entendimento do sentido político que devem assumir e da possibilidade de aplicação em sala de aula (autoria). O esclarecimento do funcionamento do lugar de produção da proposta curricular (CENP) permitiria a compreensão dos limites daquele documento (lugar de produção). Por fim, é adotada uma perspectiva curricular que compreende o currículo como resultado de embates entre diversos grupos sociais (conflitos) – as tensões são estendidas para o interior do próprio Estado e da própria sociedade civil.

Autoria, lugar de produção e conflitos

Como já levantamos anteriormente, se compararmos as pesquisas que se debruçaram sobre o Guia de 75 e aquelas que se dedicaram à Proposta de 86 (e mesmo a de 92), veremos que esses três aspectos – autoria, lugar de produção e conflitos – não fazem parte de qualquer perspectiva de análise quando o objeto estudado é o documento curricular da década de 1970. Ao contrário, esses três enunciados de pesquisa se fazem

presentes de modo marcante quando os estudos têm como foco de análise as outras duas propostas – que é o que veremos logo em seguida. Com efeito, o que entendemos por currículo escolar num determinado período histórico acaba por traçar o caminho que nossa pesquisa tomará.

Se uma determinada perspectiva curricular pode determinar os rumos metodológicos de uma pesquisa, ao mesmo tempo seus efeitos podem ser sentidos nos rumos políticos dela. Segundo Martins (1996), a equipe técnica responsável pela redação da Proposta de 86 era composta por professores da rede pública de ensino. Dois professores universitários assumiam o papel de assessores à equipe dos profissionais da rede pública. A qualidade dos membros responsáveis e co-responsáveis indicaria não só um debate que aproximava o saber histórico escolar do saber histórico acadêmico, mas também demonstraria o caráter democrático daquele currículo pelo fato de incorporar, como autores, professores da rede pública de ensino. O sentido político da proposta é determinado, em grande medida, pela caracterização de sua autoria.

Determinar o sentido político do currículo por meio da identificação de sua autoria foi um instrumento de análise utilizado não apenas para o documento de 86. Martins (1996) também tem como objeto a Proposta de 92 (que será discutida com maior cuidado no próximo capítulo). Ao identificar a autoria desse documento, a pesquisadora percebe que assinam como responsáveis apenas professores universitários. A autora conclui que essa situação afasta a Proposta de 92 da equipe responsável pela Proposta de 86, dando um novo direcionamento político para o currículo escolar de História.

A definição do caráter político do currículo, democrático ou não, é determinada pela qualidade dos membros participantes de sua elaboração. O sentido político do documento é dependente de seu processo de elaboração. O texto curricular, dessa maneira, é incapaz de esclarecer, por meio de seu conteúdo e sua organização internos, qual sua ideologia, qual seu lugar perante a democracia. Nessa perspectiva de análise, na qual a autoria ganha tamanha importância na definição do sentido político do currículo, seu outro efeito é o enfraquecimento da força da qualidade do discurso curricular na definição do mesmo sentido. As práticas em sala de aula, os conteúdos que devem ser ministrados, a organização mais ou menos flexível das disciplinas, a proposta didática são todos elementos constitutivos do currículo, mas que não dizem algo sobre a sua possibilidade política e, mais ainda, democrática numa instituição escolar.

No entanto, podemos ir mais além da discussão do problema da autoria curricular. O caráter teórico da entrevista, como recurso metodológico de pesquisa, é

definido a partir dos usos e fins sobre os quais se apóia. Com a finalidade de “esclarecer e identificar as concepções presentes” na Proposta de 92³², Pires (2001) realizou entrevistas com suas autoras, partindo do pressuposto de que “esta fonte constitui elemento essencial à análise curricular” (p. 20) que propunha. Devido à insuficiência do texto escrito para a melhor compreensão de sua própria proposta, as entrevistas esclareceriam pontos que ficaram obscuros no texto curricular.

A entrevista foi adotada para dar conta da carência do texto do currículo escolar. Apesar de o currículo ser entendido como documento político e pedagógico, sua condição limitaria um investimento mais profundo em seu entendimento. Dito de outra forma: o documento é considerado como resultado imperfeito da intenção de suas autoras. O currículo escolar é aqui preso à autoria e pensado como produto de autores individuais e, portanto, personalizado.

O lugar que a entrevista, acima anunciada, ocupou na pesquisa tem consequências profundas na produção do conhecimento histórico. Uma perspectiva que entenda, por um lado, o currículo como produto de autores individuais, conscientes e senhores da totalidade de seu discurso, por outro lado nega toda a trajetória e experiência históricas acumuladas previamente vividas, marcadas por continuidades e rupturas, que o próprio documento curricular sofreu até então. Conquistas e/ou transformações pelas quais a forma e o conteúdo curricular passaram a assumir após processos históricos, muitas vezes drásticos, durante seu percurso, são presentificados, tornado atuais e apropriados literalmente pela vontade do autor.

Há, também, implicações para uma certa concepção de linguagem. A escrita é entendida como expressão, pois o recurso à entrevista só foi possível porque o *documento escrito é insuficiente*. Ou seja, o texto é a manifestação imperfeita daquilo que estava presente na cabeça de seu autor. Ele, o autor, sujeito não só consciente, mas também, acima de tudo, transparente. Ela, a linguagem, é apresentada não apenas como meio de comunicação intersubjetiva, mas também neutra.

A entrevista não é encarada, nesse estudo, como um instrumento falso de pesquisa. Os trabalhos de História Oral já comprovaram o contrário. Entretanto, segundo vimos, ela é tomada de maneira neutra, a partir da qual é possível resgatar a história tal qual ocorreu. Termina por haver uma identificação entre aquilo que as

³² Como já justificado anteriormente, um estudo da Proposta de 92 aparece no capítulo sobre a Proposta de 86 por dois motivos: importância do enunciado em discussão para o período analisado no capítulo e tentativa de não deixar o texto cansativo pela repetição de discussão de um mesmo ponto em dois capítulos.

autoras entendem de seu trabalho – a memória – e o próprio trabalho da historiadora – a história. A memória se torna história, sendo nada mais, nada menos, do que um baú, registro fiel daquilo que ocorreu num passado remoto. A história, cativa da memória.

Se, no raciocínio acima, o autor é senhor absoluto de seu texto, o estudo do lugar de produção da Proposta de 86, por outro lado, apresenta os limites para aquela soberania. Essa proposta foi produzida no interior de um órgão institucional (CENP), vinculado à Secretaria de Educação de um governo estadual (São Paulo). Em primeiro lugar, seu caráter político e público acabava por lhe dar uma condição dependente do contexto político – já discutido acima. Os maiores exemplos foram “as mudanças de governo e de coordenadores”, os quais “provocaram impasses e objetivos educacionais diferenciados” (Pires, 2001, p. 81). A passagem da gestão Franco Montoro para a gestão Orestes Quércia, por um lado, e a alteração da coordenação da CENP, principalmente da administração João Cardoso Palma Filho para a administração de Teresa Roserley Neubauer da Silva, por outro lado, teriam provocado não só variações no andamento do trabalho da proposta, mas também entraves à sua concretização. A intensificação dos conflitos entre a equipe técnica e a coordenadora Roserley Neubauer da Silva teve como consequência o pedido de demissão das responsáveis pela redação da proposta em maio de 1988.

Conforme Pires (2001), o lugar de produção do currículo escolar (CENP) é percebido como um local de restrição, de repressão das possibilidades que uma equipe técnica possuiria quando em trabalho. Como órgão vinculado ao Estado (governo de São Paulo) mediante um departamento específico (Secretaria de Educação), a CENP seria o espaço privilegiado para o exercício ideológico do poder estatal, determinando diretrizes educacionais que deveriam ser adotadas para todo o estado de São Paulo. A primeira ‘peça’ por meio da qual a ideologia estatal se exerceria até chegar à instituição escolar, passando pelos professores e então aos alunos, seria a CENP, *locus* excepcional para a manifestação do poder de Estado.

Um outro fator de caráter institucional se referia ao próprio planejamento interno da CENP – ou mais claramente à sua ausência. Segundo Martins (1996), a CENP não tinha estabelecido com precisão o perfil do profissional que deveria trabalhar em seus projetos. Não havia critérios que definissem, de forma geral, as características da equipe técnica. Além disso, não havia clareza no “projeto que ela queria ver desenvolvido por eles [equipe técnica]” (p. 47). Diferentemente do argumento sustentado acima, o qual mostrava a dependência dos trabalhos da CENP em relação à

dinâmica política do estado de São Paulo, esse raciocínio é muito mais de caráter administrativo. Nesse caso, uma certa desorganização nas formas como a equipe deveria trabalhar seria um entrave às suas atividades. Difícil dizer se essa questão administrativa era resultado consciente de um interesse político. Pelos estudos realizados por Martins (1996), a resposta é negativa. Seriam, portanto, duas questões em separado, mas que se cruzavam no âmbito institucional da CENP.

Contudo, fosse pela ‘dependência’ que o órgão tinha em relação às mudanças do governo e de sua coordenadoria, fosse pela ausência de clareza na definição de seus objetivos, a autora conclui pela dificuldade imposta à CENP na finalização de seus projetos. Demonstra-se, assim, a não continuidade de políticas públicas educacionais, o que era um obstáculo à efetivação de um projeto de ensino para a sociedade. Por outro lado, argumenta-se também pelo caráter repressivo que o Estado promoveu sobre sua própria equipe de trabalho, responsável pela definição dos rumos da educação pública paulista.

Até agora, vimos de que forma a autoria pode caracterizar o sentido político da Proposta de 86 (e mesmo a de 92) e quais os limites institucionais impostos à CENP na redação de seu documento curricular. Acabamos nos circunscrevendo a um âmbito mais restrito de discussão, deixando de entender o envolvimento de outras esferas e outros grupos sociais que não estivessem diretamente relacionados aos trabalhos da CENP. Todavia, na perspectiva do currículo como construção social, outros fatores são mencionados para o esclarecimento do currículo escolar. Para a disciplina de História, assim como para todas as outras, sua concretização se dá a partir “do embate dos diferentes grupos sociais e propostas pautados no conflito entre escola e sociedade” (Almeida Neto, 1996, p. 9). Apesar da leitura da proposta para o ensino de História ser mais especificamente orientada apenas para os profissionais de ensino da área, a Proposta de 86 entrou na arena de combate onde interesses divergentes disputavam o direito de dizer o que, como e para quem deveria o saber histórico ser ensinado.

Uma das forças sociais que ‘centraram fogo no chamado teor *ideológico* e *político* da proposta’ foi a imprensa. Alguns meios de comunicação tiveram conhecimento dos documentos que estavam sendo produzidos pela equipe técnica responsável da CENP. Os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo* foram os principais órgãos da mídia impressa que se dedicaram à avaliação e ao julgamento do conteúdo daqueles documentos. Deram a conhecer a outros grupos sociais que não especificamente profissionais do ensino quais os produtos do trabalho que estavam

sendo realizado pela equipe da CENP (Pires, 2001). Muitos artigos em jornais foram escritos, mas unilateralmente. A imprensa, naquele momento, serviu menos a um meio de debate e discussão de idéias e muito mais como um veículo de comunicação de determinado posicionamento sobre a proposta. As possíveis réplicas que a equipe da CENP desejaria ou poderia fazer se restringiam aos encontros que foram realizados entre seus membros e os professores da rede pública que participavam dos debates. A equipe formada pelos profissionais do ensino de História estava, pelo menos de um certo modo, sozinha e sem direito à fala.

O grande interesse da imprensa na Proposta de História de 86 justifica-se pela problematização que ela faz à então estrutura da instituição escolar. A função socializadora da escola é substituída por uma tarefa de produção de conhecimento pelos próprios alunos. O objetivo era a des-hierarquização dos três níveis de ensino (1º, 2º e 3º graus), o que veremos mais adiante. Além disso, a importância que as relações de poder têm naquele documento foi interpretada como um “esquerdismo reacionário” (Martins, 1996, p. 57).

No entanto, não foi apenas a imprensa que se debruçou sobre o julgamento daquela proposta. O currículo foi levado ao conhecimento dos professores universitários de História, principalmente por meio de um encontro promovido pela ANPUH em setembro de 1986 (Martins, 1996). Se o parecer da imprensa não foi favorável à concretização da Proposta de 86, diferente não foi a avaliação dos professores universitários. Segundo os docentes do Ensino Superior, dever-se-ia “garantir um corpo de conhecimentos básicos a serem transmitidos aos alunos, como uma espécie de ‘patrimônio’ comum a todos” (Reis, 2001, p. 70)³³. Acreditavam que o comprometimento da escola de 1º grau com a produção de conhecimento prejudicaria a transmissão de conteúdos mínimos à formação de seus alunos. Defendeu-se a preservação da escola cuja função fosse a socialização do conhecimento produzido pela Academia (Fonseca, 2005).

Se, por um lado, a imprensa atacou a Proposta de 86 devido ao seu conteúdo *ideológico esquerdizante*, por outro lado os professores universitários criticaram-na precisamente naquele aspecto que separava e legitimava tanto o ensino de 1º e 2º graus quanto o de 3º grau: a distinção entre produção do conhecimento e sua socialização. Ampliar a primeira tarefa para os então três graus de ensino colocaria em xeque o papel

³³ REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

tradicional da universidade. A especificidade da instituição acadêmica, ao se tornar geral para praticamente toda a educação formal, problematizaria sua função na sociedade. Dessa forma, o não acolhimento da Proposta de 86 pelos professores universitários indicava mais uma questão de interesse corporativo do que de um debate pedagógico? O medo socialista ainda rondava as agências dos grandes jornais, fazendo-os guardiões da escola tradicional tal qual estava posta? Difícil dizer: ficamos no plano das hipóteses. O fato de ser *O Estado de S. Paulo* um dos jornais impressos que se opuseram aos ditames do Regime Militar traz um elemento ainda mais complexo à compreensão do problema.

Poderíamos ainda discutir a opinião dos próprios professores da rede pública sobre a Proposta de 86. As críticas que muitos deles fizeram ao documento não se referiam apenas ao papel socializador da escola (como os professores universitários) ou ao seu caráter *ideológico esquerdizante* (como a imprensa). Os professores também defendiam seus interesses profissionais. Melhor dizendo: defendiam suas condições de trabalho. A adoção daquela proposta curricular implicaria alterações não só na forma de trabalho em sala de aula, seja no conteúdo ministrado, seja na didática praticada. Atingia, também, as condições materiais de trabalho, a disponibilidade de tempo na preparação de material de ensino adequado às exigências da nova proposta (Pires, 2001).

A Proposta de 86, indiretamente, exigiu uma tomada de posição por aqueles três segmentos – mídia impressa, professores universitários, professores da rede pública de ensino de 1º grau. Tanto uma parcela da mídia impressa, quanto alguns professores universitários e parte da rede pública de ensino de 1º grau avaliaram negativamente a concretização daquele novo ensino de História, demonstrando a convergência dos objetivos de seus argumentos. Contudo, a divergência caracterizava a motivação de cada um, a qual era específica às suas respectivas práticas profissionais. Tiveram que levantar suas bandeiras mais fundamentais, expondo sua condição sócio-histórica e seus interesses na preservação de sua própria identidade profissional. A Proposta de 86, mesmo sem intenção, exigiu que cada um daqueles três grupos se desnudasse perante um momento histórico crucial: preservar o fluxo das mudanças ou romper com as transformações sociais.

Com tantos ataques e restrições a uma reformulação do ensino de História, que possibilidades tinha a equipe técnica da CENP em concretizar aquele projeto? Mesmo que o debate seja um ingrediente estimulante da democracia (Martins, 1996), a coexistência de interesses tão divergentes trazia alguma esperança de realização efetiva?

Entretanto, a democracia deve pressupor um consenso ao fim de um processo ou a possibilidade do dissenso durante o processo? No caso da segunda alternativa, então podemos afirmar que a década de 1980, se por um lado foi considerada uma década perdida para os economistas brasileiros, por outro lado foi um período fértil para o repensar do ensino de História e da educação de um modo geral, constituído de tensões e criatividade. Aquele momento foi marcado pela coexistência de diversas alternativas propostas para o saber histórico escolar (Fonseca, 2005), uma experiência das possibilidades de exercício democrático que nos foi deixada como legado.

A imagem da década de 1980 apresentada acima pode nos trazer uma questão epistemológica muito relevante. Teria sido a história do ensino de História daquele momento, com os diversos debates promovidos pelo governo estadual de São Paulo, com a indignação da imprensa e o posicionamento de professores acadêmicos e da rede pública de 1º grau quanto aos rumos que a proposta estava tomando; enfim, teriam sido a força e a intensidade dos movimentos político-pedagógicos daquele período que possibilitaram os estudos sobre *autoria, lugar de produção* e, mais propriamente, *conflitos* em torno da construção do currículo escolar? Ou, de forma diversa, a imagem que herdamos da década de 1980, de discussões envolvidas na definição do ensino de História, seus embates, seus debates, seus conflitos e suas tensões, imagem essa alimentada pela mídia e pela historiografia acadêmica; em suma, seria o nosso imaginário, marcado pela indeterminação e possibilidade sobre o saber histórico escolar daquele período, o responsável pelo rumo que as pesquisas então analisadas, em sua maior parte, tomaram? Não desenvolvemos, mas apenas relançamos o velho debate entre História e Memória que nós, pesquisadores da História da Educação, travamos quando nos reencontramos com os movimentos e práticas sociais da década de 1980.

Os efeitos da Proposta de 1986

Depois de resgatar, discutir e comparar os estudos que se dedicaram ao tema em questão em nossa pesquisa, o procedimento seguinte é focalizar o próprio documento curricular de 1986. O movimento histórico é compreendido na própria discursividade do texto, nas rupturas e continuidades marcadas numa determinada série documental. Sua importância se justifica pela sua capacidade de produzir efeitos institucionais e práticas escolares, mediante a elaboração de uma determinada perspectiva da educação formal.

Quando comparamos a organização textual do Guia de 75 com a *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau* de 1986, percebemos a drástica ruptura entre um e outro documento. Vimos que no Guia de 75 a presença do texto em prosa no todo do programa era insignificante. A maior parte do documento estava constituída em tabelas tripartites, estruturadas em três colunas (*Conteúdo, Objetivos e Sugestões de Atividades*). A grande quantidade de *práticas pedagógicas* definidas por aquelas tabelas e a dependência das três colunas entre si, se por um lado determinava a independência que cada prática tinha em relação às outras, por outro lado mostrava o caráter fragmentário daquele documento.

Na Proposta de 86, não só as listas tripartites presentes no Guia de 75 são inexistentes, como o texto em prosa é predominante e há apenas uma pequena quantidade de listas sobre um assunto ou outro. O conteúdo do documento está dividido dessa maneira: *Nota preliminar, Apresentação, Introdução, O ciclo básico, 2º bloco* (3ª – 4ª e 5ª Séries), *3º bloco* (6ª – 7ª e 8ª Séries), *Anexo 1 – O documento: Os testemunhos da história, Anexo 2 – Onde estão os documentos históricos?, Anexo 3 – A memória do trabalho e o internacionalismo das lutas, Bibliografia*. A organização do documento também sofre uma transformação. Se no Guia de 75 a maior parte das seções se dedicava ao ensino que deveria ser ministrado, já na Proposta de 86 a quantidade de seções de mesmo teor (três) é a mesma quantidade de seções dedicada aos anexos (três), cujo conteúdo refere-se a textos assinados por professores universitários. Uma última consideração nessas primeiras observações é a ausência de qualquer lista de conteúdo pedagógico que devesse ser ensinado pelos professores da disciplina de História.

A ausência, na Proposta de 86, daquelas antigas tabelas tripartites presentes no Guia de 75 lança uma questão importante. O isolamento característico das práticas pedagógicas do currículo de Estudos Sociais, no nível micro, e o caráter fragmentário da mesma proposta, no nível macro, orientavam uma perspectiva de aluno capaz do exercício de uma grande diversidade de atividades, concentrando-se intensamente sobre cada uma delas, porém abandonando uma atividade ao se debruçar sobre uma outra. Já não é possível dizer o mesmo sobre a Proposta de 86. Portanto, os efeitos que esse documento possa ter sobre o processo de subjetivação do aluno, ao fornecer um determinado repertório discursivo, já devem ser outros.

No entanto, não são apenas os mecanismos de configuração da subjetividade do aluno que sofrem uma ruptura. O fato de a quantidade de seções dedicadas às sugestões de trabalho propriamente dita se identificar com a quantidade de seções

referentes aos anexos não deve passar despercebido. Todos os três anexos comportam textos assinados por professores universitários da área de História³⁴. Seu conteúdo é marcado pelo desenvolvimento de questões referentes ao ofício do historiador e à historiografia do tema em destaque no documento para o ensino de História. Sua finalidade, segundo o próprio currículo, é “contribuir e incentivar o debate sobre as várias correntes historiográficas, além de auxiliar o professor a reconhecer a concepção teórico-metodológica norteadora da referida Proposta” (São Paulo, 1989, p. 6). A presença desses textos na Proposta de 86, os quais deviam contribuir para o debate historiográfico – situação que não acontecera no Guia de 75 –, poderia indicar, num primeiro momento, uma *maior aproximação* do saber histórico escolar com o saber histórico acadêmico, explicitando “dimensões do atual movimento acadêmico da Historiografia Contemporânea” (Fonseca, 2005, p. 92). Uma outra hipótese defenderia que não houve uma diminuição do distanciamento entre as duas instâncias. O que teria havido seria uma *aproximação com uma outra* tendência acadêmica que não aquela que marcou o Guia de 75³⁵.

Seja num caso – maior aproximação do saber histórico escolar com o saber histórico acadêmico –, seja noutro caso – participação de outra corrente historiográfica na constituição do currículo de História –, a presença de textos de discussão histórica e historiográfica na Proposta de 86 não seria obrigatória para defini-la como um currículo escolar. A influência do saber acadêmico sobre a produção curricular poderia se dar de forma bem menos explícita do que aquela apresentada no documento em questão. Exemplo é o próprio Guia de 75, o qual fez uma menção muito superficial ao saber produzido na academia. Por isso, talvez o mais adequado não seja tratar da presença ou não de um saber histórico acadêmico junto com o saber histórico escolar configurado no documento curricular, mas sim de um *discurso curricular*, pois a incorporação de textos historiográficos no currículo de História altera sua própria formação discursiva.

Primeiro ponto importante dessa questão é o caráter de legitimidade do currículo de História. O que legitimava o Guia de 75 como um documento curricular era sua capacidade de fornecer detalhada e fragmentariamente um rol de práticas pedagógicas estruturadas sobre um tripé (conteúdo, objetivos e sugestões de atividades). O papel do saber científico (acadêmico), como vimos, era apenas sutilmente comentado

³⁴ Maria do Pilar Araújo Vieira, Maria do Rosário Cunha Peixoto, Yara Aun Khoury – Departamento de História/PUC-SP; Marcos A. da Silva – Departamento de História da FFLCH/USP; José Carlos Barreiro – Departamento de História/UNESP-Assis.

³⁵ A discussão sobre a determinação curricular pelas Ciências de Referência será desenvolvida no cap. IV.

na *Introdução* do documento. Esse apontamento apenas reforça a condição eminentemente prescritiva do currículo escolar ao determinar os caracteres da disciplina de História em sala de aula. O mesmo não acontece na Proposta de 86.

A Proposta de 86, mesmo que de uma outra maneira – e isso será visto com mais calma –, também deve prescrever uma modalidade de ensino de História para o 1º grau – caso contrário, não seria um currículo escolar. Entretanto, ao incorporar textos historiográficos em seu interior, os quais ocupam um lugar de destaque, as condições que possibilitam sua existência não são mais apenas uma determinada proposta de ensino de História, mas também a instituição da discussão historiográfica (acadêmica) por meio da leitura de textos redigidos por professores universitários de História. O currículo escolar, naquele momento, devia abrir a possibilidade do debate de concepções historiográficas diversas. Dessa forma, é possível dizer que houve, naquele instante, uma ruptura nas condições que sustentam a legitimidade do discurso curricular. Na Proposta de 86, o currículo escolar, além de propor um determinado ensino de História, também instituía o debate historiográfico entre os professores daquela área.

A ampliação das condições que legitimam o currículo escolar de História, como veremos, será preservada para além da Proposta de 86. Não será mais possível tratar de discurso curricular do ensino de História sem trazer à tona alguma discussão historiográfica ou mesmo mencionar algum texto acadêmico relativo à concepção de ensino de História definida pelo documento. Contudo, os efeitos – talvez seja mais certo dizer os ‘possíveis’ efeitos – que essa nova organização do discurso curricular pode ter sobre a própria perspectiva que os professores têm sobre os alunos e sobre o próprio currículo são imprevisíveis. Muitos deles poderiam negar a necessidade de leitura daqueles textos. No entanto, apesar disso, a própria atitude de negação da leitura perante os textos apresentados pela Proposta de 86 indica a sua existência, configurando uma prática alternativa no exercício docente em relação ao currículo escolar.

O segundo ponto dessas primeiras considerações refere-se à ausência de qualquer lista de conteúdos na Proposta de 86. Dois argumentos poderiam contradizer essa afirmação. Em primeiro lugar, a própria Proposta de 86 utiliza o termo conteúdo, em alguns momentos de seu texto, para se referir a essa ou aquela proposta de trabalho, trazendo sugestões “para desenvolver este conteúdo” (São Paulo, 1989, p. 17). Em segundo lugar, o mesmo texto curricular sugere, em outros momentos, o trato com temas clássicos, como a “Primeira Guerra Mundial”, “Depressão de 1929” e “Surgimento dos

blocos Capitalista e Socialista” (São Paulo, 1989, p. 36), que também podem ser entendidos, tradicionalmente, como conteúdos pedagógicos da disciplina de História.

Um contra-argumento bastante simples rechaçaria ambos os raciocínios apresentados acima. Seria defendido que a existência do termo conteúdo ou mesmo de expressões que porventura fizessem referência a eles não significaria, necessariamente, que estivessem organizados em listas. Afirmar-se-ia que a Proposta de 86 faz referência a conteúdos, mas não prescreve listas de conteúdos.

A crítica acima feita em relação aos dois argumentos que se puseram contra a noção da Proposta de 86, ausente de qualquer lista de conteúdos, é de caráter formal, pressupondo que o conteúdo didático num currículo escolar pode ser organizado e apresentado de diversas maneiras. Entretanto, além do aspecto formal, também podemos pensar no aspecto semântico do termo conteúdo. Partimos do pressuposto de que o conteúdo, no interior de um discurso curricular, é polissêmico e, portanto, seu significado não lhe é inerente. Pode, assim, sofrer variações de sentido.

No Guia de 75, os conteúdos estavam articulados em práticas pedagógicas pontuais e isoladas, inseridos em tabelas tripartites. Compreendiam temas clássicos da historiografia acadêmica, constituídos por um saber acumulado pela pesquisa histórica e que deveria ser aprendido pelos alunos. Dessa forma, conteúdo pedagógico da disciplina de História, no Guia de 75, é entendido como um saber acumulado que deve ser ensinado e reproduzido pelo aluno durante o processo de escolarização. Essa visão de conteúdo pedagógico é possível no interior de uma perspectiva de ensino que compreenda a instituição escolar como lugar de socialização do saber produzido pela academia, questão que já discutimos no capítulo anterior.

Na Proposta de 86, o sentido da expressão *conteúdo* é diversa da adotada no Guia de 75. Peguemos dois momentos em que *conteúdo* é utilizado. No Guia de 75, aparecem sugestões nas quais o tópico *Os objetos da casa e da escola*, como conteúdo, pode ser trabalhado. Na *Proposta de 86*, *conteúdo* faz referência a “Diferentes necessidades – Diferentes atividades” (São Paulo, 1989, p. 17). Em nenhuma das duas situações, o termo conteúdo pode ser relacionado a algum saber acadêmico acumulado e que deva ser ensinado. O sentido daquelas expressões indica muito mais delimitações temáticas de campos de trabalho, no interior dos quais os professores exerceriam sua tarefa com os alunos na disciplina de História.

No entanto, o esclarecimento não está completo: falta investigar quais os usos feitos pela Proposta de 86 para expressões que indicam tradicionalmente conteúdos

pedagógicos de História – como, por exemplo, os já citados Primeira Guerra Mundial, Depressão de 1929 e Surgimento dos blocos capitalista e socialista, assim como A Terra e as comunidades indígenas na América, Diferenças/semelhanças entre os sistemas coloniais, Diversificação na organização do trabalho e nas relações com a Terra, entre outros. Essas expressões, segundo o próprio documento, são entendidas como *momentos* históricos. Professores e alunos, ao problematizarem determinada forma de “dominação encontrada no presente [...], [podem] buscar em [...] momentos da história manifestações de resistência da mesma natureza” (São Paulo, 1989, p. 36). Os tópicos (Primeira Guerra Mundial, Depressão de 1929 etc.), portanto, não são conteúdos históricos escolares, compreendidos como resultados de um saber acumulado pela prática histórica acadêmica, mas momentos selecionados pelos próprios alunos e professores, no interior dos quais têm a possibilidade, dependendo do interesse, de melhor estudarem o tema do *trabalho*, um dos nervos centrais para a Proposta de 86. Por fim, se houve alterações no sentido da palavra conteúdo, por outro lado, as atividades de trabalho em sala de aula – ou fora dela – e os objetivos relativos ao ensino de História não deixam de existir, mas não assumem o caráter fragmentário presente no currículo de Estudos Sociais de 75.

Se o conteúdo histórico escolar é inexistente na Proposta de 86 – pelo menos no sentido adotado no Guia de 75 –, é porque o lugar que a Ciência ocupa naquele currículo da década de 1980 já é outro. No Guia de 75, a Ciência ocupava o lugar de verdade. Dessa forma, a instituição escolar tinha o papel de socializar o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica. Estava instituída a divisão de funções dos diversos níveis de ensino. Enquanto às instituições universitárias cabia o dever de produzir o conhecimento, as escolas de 1º e 2º grau deveriam socializar aquele saber. No entanto, conforme a Proposta de 86, deviam-se utilizar as “[...] condições objetivas de professores e alunos no processo ensino/aprendizagem para resgatar dimensões do seu saber-fazer e criar posturas críticas frente aos livros didáticos e textos historiográficos [...]” (p. 28). Os livros didáticos e textos historiográficos são problematizados como recursos pedagógicos cuja finalidade é a transmissão de um saber acumulado. O conhecimento produzido e corporificado naqueles materiais é colocado em pé de igualdade frente ao saber proveniente dos próprios alunos e professores. Ou seja: foi instituída a des-hierarquização de funções entre os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus e os estabelecimentos de Ensino Superior. Rompeu-se “com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e

de produção de saber”, traduzindo uma “visão de escola como espaço produtor” (Fonseca, 2005, p. 90).

Numa perspectiva em que a instituição escolar assume o papel de produtora de conhecimento, abandonando sua antiga função de socializadora de um saber produzido externamente, o lugar de verdade não mais é ocupado pela Ciência (acadêmica). Essa situação só era possível quando cabia à escola reproduzir e ensinar o saber acadêmico. Com a Proposta de 86, escola e universidade são colocadas em pé de igualdade. O lugar de produção da verdade, dessa forma, não é rejeitado em prol de um relativismo vulgar. Ele é deslocado para o próprio ambiente em sala de aula. A instituição escolar, como espaço de produção de conhecimento, ganha *status* de poder definir, a si própria, conceitos e saberes que tenham o valor de verdade. A instituição universitária seria (apenas) mais um dos lugares possíveis de produção de verdades, assim como a escola de 1º e 2º graus. A verdade não só mudou de endereço, como também se dispersou, com a Proposta de 86, para fora dos limites acadêmicos.

A condição da escola como instituição de produção do conhecimento não significou a diminuição da importância da instituição acadêmica. Essa nova condição dada à escola, ainda que defina sua capacidade e seu nivelamento perante o saber acadêmico, só foi possível com a difusão do discurso acadêmico para o interior do discurso curricular. Foi necessário que as *vozes* acadêmicas fossem incorporadas no texto da Proposta de 86. A capacidade de produção de conhecimento histórico pelas escolas de 1º e 2º graus, como está expresso no próprio documento, teve que ser legitimada pelo discurso produzido na academia, cujo processo de legitimação é entendido quando nos deparamos com a explícita presença de textos historiográficos na Proposta de 86, todos eles assinados por professores universitários de História. A reapropriação de seu uso gerou novos efeitos. Num primeiro momento, o discurso acadêmico legitimava a condição de produção do conhecimento pela universidade, afirmando a importância de sua socialização e do ensino de um saber acumulado. À escola, caberia socializar esse conhecimento. Com a Proposta de 86, aquele mesmo discurso acadêmico, ao ‘vazar’ para fora de seus muros de origem, e ser reapropriado no currículo de 86, passa a legitimar uma outra perspectiva de ensino, de pesquisa e de produção do conhecimento.

Com a alteração da finalidade da instituição escolar, de socializadora a produtora do conhecimento, somos levados a investigar alguma possível relação entre esse movimento e alguma transformação na forma como o aluno era visto até então. A

resposta poderia ser desenvolvida com grande profundidade e extensão se resgatássemos uma já farta bibliografia pedagógica que trata do assunto em questão. Contudo, nosso objetivo é se debruçar sobre aquilo que foi produzido sobre o tema discutido neste trabalho, justamente para compreender os sentidos e as tendências da historiografia do currículo de História do referido período. Não é demais recordar que estamos realizando um trabalho que faz parte do campo do conhecimento da História da Educação e não da Pedagogia.

Sobre a possível relação entre uma nova proposta de ensino de História pelo currículo de 86 e uma nova visão do aluno, Fonseca (2005) assume uma posição positiva, explicando que o conhecimento escolar deveria ser construído a partir das “experiências sociais vividas” (p. 92) do aluno. O caráter produtor da instituição escolar traria uma visão de alunos que se fariam sujeitos ativos na elaboração do saber, mas mais propriamente sujeitos “do conhecimento, da aprendizagem e da história” (São Paulo, 1986, p. 11). Dessa forma, o aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento, vinculado à escola como produtora do saber, contrapor-se-ia a uma escola que assumia o papel de socializadora da produção acadêmica, ministrando um ensino que visava à transmissão de um saber acumulado, noção presente no Guia de 75.

Tanto Fonseca (2005) quanto a própria Proposta de 86 defendem um novo aluno no processo de ensino-aprendizagem, um aluno que participe ativamente do momento de produção do conhecimento. Na verdade, a autora apenas reafirma o sentido que o próprio documento dá aos enunciados que sustentam o seu discurso. Se a Proposta de 86 procura avaliar o público que adentra a escola numa perspectiva pedagógica, Fonseca não faz diferente. O sujeito do conhecimento, o qual deve participar da construção ativa do saber, é uma afirmação possível dentro de uma visão da Pedagogia. Nesse sentido, é a posição ocupada tanto por alunos quanto pelo professor em relação ao saber que define o sentido da perspectiva pedagógica em questão. Esse sujeito pedagógico, o aluno, na forma como é apresentado pela Proposta de 86 e repetido por Fonseca (2005), é o resultado de uma visão de como deve o aluno aprender.

Entretanto, se deslocarmos nosso foco de atenção da relação que o aluno, na Proposta de 86, estabelece com o conhecimento e a orientarmos para o *momento* de sua emergência como sujeito, destacaremos (um outro) potencial de radicalidade e ruptura para com o Guia de 75. Acima, Fonseca (2005) enfatizou o processo de construção do conhecimento pelo próprio aluno a partir de suas experiências sociais vividas. Na Proposta de 86, o ensino de História é orientado a ter “como ponto de referência a

realidade vivida do aluno” (São Paulo, 1986, p. 15), tornando significativa a compreensão do mundo a partir da sistematização dos aspectos vividos pelos alunos, ou seja, sempre “partindo das experiências socialmente vividas” (p. 31).

Fonseca (2005) preocupou-se mais em compreender o lugar que as experiências discentes teriam no processo de ensino-aprendizagem, deixando de observar que uma nova possibilidade de subjetividade surgia ali. O aluno, na Proposta de 86, é um sujeito portador de experiências, de vivências extra-escolares, mas que devem ser valorizadas pela instituição. O aluno é acolhido como alguém que viveu e vive fora da escola e que esta deve estar aberta a esse saber. Os efeitos dessa noção no processo de ensino-aprendizagem, para alguém da construção do conhecimento, seria a necessidade de ouvir o aluno, ler seus textos, dar liberdade a sua expressão, práticas necessárias para uma possível sistematização de suas experiências como saber. Esses procedimentos, no entanto, não significam, necessariamente, que o aluno como portador de experiência implique um sujeito construtor do conhecimento. Essa articulação ocorreu na Proposta de 86, mas poderia não ter sido efetivada.

O *fator experiência* na Proposta de 86 não representa, pois é integrante da própria ruptura com o Guia de 75 nos mecanismos de indução da subjetividade do aluno. O Guia de 75 tinha como efeito intensificar as atividades pontuais do aluno, ao mesmo tempo em que no todo do processo ele se fragmentava. O aluno aprendia a se compartimentar e a orientar sua atenção pontual e isoladamente. Na Proposta de 86, o efeito mais marcante na configuração da subjetividade discente é considerá-lo como portador de experiências, as quais devem ser expressas, manifestadas, escutadas. Havia algo a ser dito pelo próprio aluno e que devia ser considerado. E o mais importante é que esse conteúdo poderia ser conhecido pelo professor antes mesmo de qualquer avaliação, exame ou conteúdo ensinado; enfim, antes mesmo que o professor transmitisse qualquer saber acumulado.

Uma última observação. A análise dos procedimentos que investem na configuração da subjetividade do aluno poderia ser mais extensa. Poderíamos considerar, por exemplo, quais os efeitos que as práticas pedagógicas definidas pela Proposta de 86, na perspectiva do aluno como sujeito do conhecimento, poderiam ter sobre a formação de sua própria subjetividade. Podemos afirmar uma nova delimitação do tempo e espaço pedagógicos, indutores de outras atitudes e posturas? Ou seria mais correto falar em uma flexibilização das fronteiras já impostas presentes no Guia de 75? Seja num ou noutro caso, fixar-se mais detidamente sobre o *fator experiência* foi

uma escolha desta pesquisa. Sua importância é grande por dois motivos: seja por ter servido como um dispositivo de contrapoder aos efeitos que o Guia de 75 tinha sobre a configuração da subjetividade do aluno, seja pelo fato de a Proposta de 92 e o PCN de 1998 não abandoná-lo como elemento constituinte de sua estrutura. A intensidade com que emerge no discurso curricular – e mais amplamente no discurso pedagógico – fixa-o de tal maneira que fica difícil hoje pensar o aluno sem pensá-lo em suas possíveis experiências e vivências. Todavia, se a *experiência* não foi abandonada, o lugar que ocupou nas propostas seguintes foi outro. E esse movimento não pode passar despercebido.

Capítulo IV

A experiência submetida

Se a década de 1980 pôde ser entendida por alguns historiadores como um período de debate e criatividade para o saber histórico escolar, estranhamente o currículo da disciplina de História foi um dos últimos a serem *oficializados* no estado de São Paulo – a maior parte das disciplinas já tinha seus currículos publicados. Após a publicação da 3ª versão preliminar da Proposta Curricular de História, em 1986, um novo documento só viria à luz em 1992, quando se publicou, a partir dos trabalhos de uma nova equipe, a versão oficial do currículo de História para o estado de São Paulo. No entanto, estamos tratando de uma outra equipe técnica da CENP, de uma nova organização institucional e de outros nomes na sua coordenação e no governo do estado de São Paulo, questões essas que já foram desenvolvidas no capítulo anterior.

Contudo, mal o estado de São Paulo havia publicado a Proposta de 92 para o ensino de História, seis anos depois o governo federal trazia ao conhecimento do grande público os Parâmetros Curriculares Nacionais e, ao que interessa ao nosso estudo, o PCN de História de 1998. O caráter nacional desse documento acabou por torná-lo referência curricular para todos os estados da nação. As secretarias de Educação estaduais deveriam, portanto, elaborar novamente seus programas de ensino, porém a partir das diretrizes determinadas pelos PCNs. Era a primeira vez, na história das políticas educacionais públicas do Brasil, que um currículo de âmbito nacional vinha à tona.

Os (possíveis) alcances de tais propostas na efetivação de transformações pedagógicas em sala de aula são ainda difíceis de determinar. Há trabalhos³⁶ que têm realizado, na perspectiva dos currículos preativo e interativo, análises pontuais e localizadas, buscando estabelecer os pontos de contato e as clivagens entre o currículo prescrito e o interagido em sala de aula. Por outro lado, e esse é o escopo deste trabalho, a análise mais detida sobre o discurso curricular de cada um desses documentos pode não nos trazer notícias do que tem acontecido em sala de aula e das possibilidades e dos limites de sua circulação. Entretanto, ao contrário de apresentar as múltiplas ordenações de conteúdos e didáticas possíveis na interação das práticas escolares, mostra-nos os limiares das perspectivas prováveis na formação da subjetividade do aluno. Esse tipo de análise oferece aquilo que pode ser dito sobre a sala de aula e o aluno, conformando um *vocabulário* de definições que podem acabar por determinar o sentido do ensino de História na constituição subjetiva discente. Apesar de serem considerações já discutidas no primeiro capítulo deste trabalho e de já estarem, de certa forma, difundidas no meio

³⁶ ROCHA, Ubiratan. *Currículos de história do Rio de Janeiro, cotidiano escolar e ensino: recuperando 'elos perdidos'*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2001.

acadêmico atual, tal perspectiva, como temos visto, não foi utilizada na análise dos currículos de História paulistas e o PCN.

Um outro esclarecimento que se faz necessário, antes de iniciarmos nossa discussão sobre os documentos de 92 e 98, refere-se ao caráter nacional do PCN de História. Enquanto tratamos das propostas de 75, 86 e, agora, a de 92, a pesquisa tem estado circunscrita ao estado de São Paulo. Contudo, o PCN é orientado para toda a nação. Não seria correto, portanto, atermo-nos apenas aos três primeiros documentos, já que expressam uma mesma delimitação espacial geográfica – ou seja, o estado de São Paulo? Ou, ainda, se a alternativa escolhida é a inclusão do PCN na análise curricular, então não deveriam também ser incorporadas ao estudo as propostas curriculares de todos os estados?

Há dois argumentos que sustentam a posição adotada neste trabalho. Em primeiro lugar, a perspectiva de análise. Se o objetivo fosse o estudo exclusivo de propostas curriculares produzidas pelo estado de São Paulo, ou seja, se a unidade do trabalho fosse determinada pela unidade política, então as considerações do parágrafo anterior seriam aproveitadas. Ainda seria possível argumentar que, pelo fato de a equipe técnica responsável pela confecção do PCN ser de nível nacional e das outras três serem de nível estadual, não haveria qualquer linha de continuidade possível entre uma análise que incorporasse propostas estaduais e propostas nacionais, expressando o refrão: propostas estaduais dialogariam com propostas estaduais; propostas nacionais dialogariam com propostas nacionais. Contudo, voltamos ao raciocínio do parágrafo anterior, quando sabemos que o PCN foi, também, resultado de todo um trabalho de garimpagem das propostas curriculares produzidas pelos estados da federação e por alguns municípios das capitais durante e após o processo de reabertura política no Brasil, desembocando num relatório paulista³⁷.

A linha de continuidade entre as propostas curriculares paulistas e o PCN não deve ser procurada, neste trabalho, numa continuidade política. Há sim um laço que une o PCN à Proposta de 92, mas é um laço discursivo. Embora o PCN tenha sido, formalmente, fruto das propostas curriculares produzidas pelos estados da federação, mostraremos que, na perspectiva discursiva que vimos adotando, o PCN está mais próximo da Proposta de 92 do que da Proposta de 86, ainda que essas duas últimas tenham sido produzidas no mesmo estado.

³⁷ BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. p. 85-99.

Logicamente, nosso estudo seria muito mais minucioso e profundo se as propostas de todos os estados fizessem parte do arquivo documental deste trabalho – e aqui entra o segundo argumento. Seria possível investigar as proximidades e os distanciamentos discursivos que o PCN mantém com essas ou aquelas propostas curriculares, desses ou daqueles estados. Muito provavelmente, a pesquisa concluiria pela existência de uma *geopolítica curricular*, ou seja, o PCN, ao contrário de um mosaico constituído igualmente pela parcela de contribuição de cada estado, o documento seria visto como *filiado* com mais proximidade a apenas alguns estados, quase que se identificando os enunciados que os compõem. Seria mais adequado dizer, portanto, que o PCN é o resultado mais direto dos currículos produzidos por esse ou aquele estado, configurando o termo que foi cunhado logo acima. A diversidade das noções de saber histórico escolar, por exemplo, das propostas curriculares discutidas no trabalho de Bittencourt (1995)³⁸ evidencia a necessária escolha de algumas e a exclusão de outras para a formulação do PCN – do contrário, o quadro tornar-se-ia desarmonioso. Todavia, a realização do trabalho acima, no mínimo, exigiria muito tempo, superior ao que é permitido nesta pesquisa. Por isso, a restrição e a seleção foram dois movimentos necessários para que este trabalho pudesse ser concluído no prazo.

Resta lembrar que se a Proposta de 92 também não foi determinada por qualquer legislação – assim como a Proposta de 86 –, já a existência do PCN de 98 foi previamente deliberada pela LDB de 1996. Nesse documento, o ensino de História – assim como o de Geografia – readquiriria, oficialmente, sua autonomia perdida durante o período do Regime Militar. Todos os protestos que já vinham sendo realizados durante a década de 1970 por manifestações pontuais de professores e institucionais por parte da ANPUH, por exemplo, pela autonomia do saber histórico escolar, ou ainda as discussões mais formais que ocorreram, em níveis estaduais, sobre o sentido do ensino de História durante a década de 1980 e início da década de 1990, foram oficializados pelo Estado-nação, finalmente – ou apenas... –, em 1996 pela nova – e atual – LDB.

Silva (2000) interpreta o contexto de publicação do PCN de História como “identificado ideologicamente aos horizontes do neoliberal/conservadorismo”, em que uma de suas funções educacionais “é constituir o horror pedagógico através da infinidade de recursos materiais e humanos virtualmente disponíveis [...], truncados pela

³⁸ BITTENCOURT, Circe M. F. e outros. Propostas curriculares de história. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. p. 85-99.

radical redução do saber histórico a fórmulas esvaziadas” (p. 92)³⁹. Nesse novo contexto político, diferente não só daquele de produção do Guia de 75, mas também do momento envolvido na elaboração da Proposta de 86, além de questões específicas ao Estado brasileiro, cruzariam também tendências de ordem mundial na definição de novas políticas públicas educacionais. O estabelecimento de avaliações institucionais para as escolas, simultaneamente à publicação dos PCNs, acabou por reorientar o nível de controle das propostas pedagógicas, deslocando seu caráter local para uma esfera nacional. Não vamos novamente discutir o sentido de *projeto político* que argumentos desse teor possuem – isso já foi discutido nos dois capítulos anteriores. Citamos o trecho apenas para reafirmar o peso que a interpretação das propostas curriculares pela dinâmica política mais ampla ainda preserva no cenário acadêmico.

Entre as Propostas de 86 e de 92: continuidade ou ruptura?

Ao tratarmos da História do Currículo, inevitavelmente trataremos de processo histórico, de rupturas e de continuidades. A ruptura entre o Guia de 75 e a Proposta de 86 é aceita por todos aqueles que se dedicaram a esse período. Nenhum pesquisador defende o contrário. Entretanto, quando o momento em questão é deslocado para aquele que vai da publicação da Proposta de 86 até a Proposta de 92, a divergência é formada. Entre as duas propostas: continuidade ou ruptura? Evidentemente, essa não é uma pergunta muito simples. A ruptura pode ocorrer numa determinada perspectiva de pesquisa, mas não em outra. A interpretação do processo histórico pode variar segundo critérios específicos de investigação. Isso significa que só é possível tratar de continuidade ou ruptura entre as Propostas de 86 e de 92 a partir de uma determinada perspectiva de análise. Outro apontamento importante é o valor político da interpretação desse período. Defender a continuidade ou a ruptura daquele momento histórico envolve uma questão de legitimidade do currículo escolar, devido ao seu comprometimento (ou não) com um tempo anterior considerado, por si, legítimo. E novamente, nesse caso, a interpretação pode estar sendo fundamentada não só por um referencial teórico específico, mas ainda por um referencial político específico.

No entanto, não foram apenas historiadores que se dedicaram à explicação daquele processo histórico. O próprio documento curricular construiu uma memória

³⁹ SILVA, Marcos A. da. Contra o horror pedagógico. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*. Uberlândia, (23): 85-98, jul./dez. 2000.

para si mesmo. O currículo de 1986, incluindo suas três versões, foi resgatado no contexto político-educacional da década de 1980 de “reformulação das propostas de todas as disciplinas que compunham o quadro curricular do primeiro e segundo graus”. Dando continuidade ao trabalho iniciado anteriormente, uma nova equipe técnica apresentava, em março de 1991, uma nova versão curricular “aos professores de História da rede estadual”, “partindo dos fundamentos” das versões curriculares de 86 “e das reflexões feitas sobre o ensino de História” (São Paulo, 1992, p. 9). O encontro com os professores da rede em 1991 gerou críticas e sugestões que foram incorporadas, juntamente com alguns tópicos da Proposta de 86, resultando na concretização da Proposta de 92.

A Proposta de 92 estabelece, para si mesma, uma relação de continuidade para com a Proposta de 86. O trabalho inconcluso da década de 1980 foi resgatado e foram acrescentadas ao seu debate novas discussões com a versão de 1991. Esse último ponto nos levanta uma questão importante: visto que a Proposta de 92 não é fruto exclusivo da Proposta de 86 – evidenciado pelo acréscimo de novos debates pela versão de 1991 –, qual o caráter da relação de continuidade entre uma e outra? Estaria, como afirma Pires (2001), na qualidade da autoria do documento, visto que a equipe técnica encarregada do texto não era completamente diversa da de 86? Essa hipótese pode ser descartada. A Proposta de 86 tinha como projeto a formulação de um currículo redigido por uma equipe formada por professores da própria rede, assessorados por dois professores universitários. Já a equipe da Proposta de 92, tal qual é apresentada, é constituída unicamente por professores universitários, excluindo-se qualquer participação de algum professor da rede estadual de ensino. Martins (1996) conclui que houve “um distanciamento da proposta curricular em relação à equipe técnica da CENP” (p. 54). Além disso – e o que é mais grave! –, as equipes técnicas responsáveis pela redação das propostas de 86 e 92 são sim completamente diversas. A própria Proposta de 92, ao identificar os membros de uma e outra equipe (São Paulo, 1992), confirma a absoluta diferença entre os participantes de uma e de outra proposta.

O currículo de 92 afirma ter incorporado alguns tópicos da Proposta de 86. Pires (2001), no mesmo sentido, afirma o comprometimento da Proposta de 92 com as ‘premissas’ daquela versão curricular. A espinha dorsal do documento de 1986 foi definir a escola de 1º grau como instituição produtora do conhecimento, no interior da qual professores e alunos teriam a capacidade de construir seu próprio saber. Por outro lado, a Proposta de 92 estabelece a instituição escolar como lugar de socialização do

saber produzido na academia – questão que veremos adiante com mais calma. Ou seja: um dos pontos – senão o único – que mais produziu polêmica em torno das versões de 1986 foi abandonado pelo documento no início da década de 1990. Dois dos principais pontos do projeto curricular da década de 1980 – a participação de professores da rede no processo de elaboração da proposta de ensino de História e a função da escola de 1º grau como espaço de produção de conhecimento – foram ignorados pela Proposta de 92, o que nos leva a concluir que não há uma relação de continuidade entre o projeto curricular da década de 1980 e a concretização do documento em 1992.

Pires (2001), mais uma vez, vai num sentido contrário do raciocínio desenvolvido acima. Defende a Proposta de 92 “como fruto deste longo processo de debate e discussões sobre o ensino” (p. 9) de História realizado na década de 80. O processo de reformulação curricular, iniciado em fins do Regime Militar, mais especificamente em 1983, é estendido até seu momento de conclusão, com “a apresentação de um texto definitivo em 1992” (p. 10). Nessa perspectiva, a “proposta de 1986 representa um momento do processo de reformulação que desembocou no texto curricular de 1992” (p. 76). A autora considera as duas propostas como que inseridas num momento histórico que lhes é mais amplo. Os dois documentos seriam apenas alguns dos fatos que compuseram uma discussão maior. A relação de continuidade entre as duas propostas faria sentido, pois ambas estariam inseridas num tempo de intensos debates e discussões acerca do ensino de História.

A inserção das duas propostas num fluxo histórico contínuo, caracterizado pela reformulação do saber histórico escolar, acaba por descaracterizar a singularidade dos sentidos pedagógicos e políticos de ambos os documentos. A autora dá a impressão da existência de um tempo histórico previamente formulado pelo pesquisador, coerente e teleológico. Caberia, portanto, ao historiador, posicionar cada uma das propostas curriculares num tempo e espaço daquele movimento. Os documentos de 1986 e 1992 – principalmente o primeiro – deixam de constituir a história, de construir o tempo histórico, para apenas fazerem parte dele.

Por fim, Pires (2001) defende a continuidade entre as duas propostas pelo fato de a Proposta de 92 retomar os “grandes questionamentos historiográficos e pedagógicos da década de 80” (p. 101). A Proposta de 86 teria feito parte de uma gama de polêmicas e debates, caracterizados por questões historiográficas e pedagógicas, confirmadas pelo posicionamento da imprensa e da universidade. As discussões extrapolaram o âmbito mais restrito da CENP e dos professores da rede.

Posicionamentos diversos ao da proposta da CENP foram apresentados por cada um daqueles grupos sociais. Entretanto, se a Proposta de 92 não abandonou a discussão historiográfica e pedagógica em seu documento, por outro lado a qualidade e amplitude das discussões que tomaram conta da década de 1980 foram muito diversas do que aconteceu no início da década de 1990. A única discussão fora da CENP ocorreu junto com professores em março de 1991, não mais. Apesar da participação de professores universitários em seu processo de redação, a Proposta de 92 não só não foi discutida pela imprensa como nem sequer *passou pelo crivo* do juízo acadêmico. Afirmar, portanto, que não houve “uma ruptura com a postura democratizante da versão de 1986” (Pires, 2001, p. 101) indica um desconhecimento da particularidade política da década de 1980.

A pesquisa empreendida por Martins (1996) nos traz novo fôlego à discussão. A historiadora realizou entrevistas com membros participantes das duas propostas. Uma das pessoas entrevistadas fez parte da equipe técnica da CENP, assinando o documento de 1992. Participou da reunião de março de 1991, cuja finalidade era a discussão da nova versão para o currículo de História. Certo momento, foi questionada por uma professora que disse estar ali para discutir a Proposta de 86. A professora – membro da equipe –, após algumas palavras, acabou por concluir que não haveria problema nenhum se os professores quisessem manter aquela proposta – a de 86 –, mas que não iria discuti-la, chegando a afirmar que “a gente não vai discutir a de 86 de jeito nenhum” (p. 60).

Essa fala levanta uma série de problemas. A Proposta de 92 não foi entendida como uma continuidade da Proposta de 86. Assumia-se a diferença entre as duas propostas. Já não era mais o mesmo projeto pedagógico para o ensino de História formulado e pensado durante a década de 1980 e ‘formalizado’ em 1986. Seria mais correto dizer, portanto, que entre as duas propostas houve mais uma relação de ruptura do que de continuidade. Convenhamos que a *Apresentação* do currículo de 1992 não chega a afirmar que aquele documento era um resultado direto da Proposta de 86. Contudo, ainda assim, estabelece um laço de continuidade, minimizando qualquer movimento de ruptura. Se, pela própria fala do membro da equipe, eram currículos diferentes, ressaltando mesmo a ruptura que havia entre ambos, por que esse mesmo destaque não foi dado quando da apresentação formal do documento?

Segundo os pontos de vista de qualidade da autoria curricular e de lugar social da instituição escolar, há, entre as propostas de 1986 e 1992, uma relação de nítida ruptura. No entanto, agora devemos observar como se comporta tal situação segundo

um outro ponto de vista. Um debruçamento interno sobre o documento, os enunciados que sustentam seu discurso, são aspectos que serão, adiante, analisados. A ruptura entre a qualidade da equipe técnica responsável pela redação de ambas as propostas não necessariamente implica em transformações num nível discursivo e vice-versa.

A História e a Pedagogia como ciências de referência

Em um dos artigos de seu livro *Currículo: teoria e história*, Goodson (2003) realiza um estudo analítico sobre o processo de academização da disciplina escolar. Por meio de estímulos estatais, professores das escolas secundárias inglesas buscaram aperfeiçoar-se academicamente, caracterizando o conteúdo de seus respectivos ensinamentos pela ênfase na abstração, mas, ao mesmo tempo, válido segundo os critérios universitários. A busca de incentivos estatais por grupos profissionais ligados à produção/socialização do saber teria provocado, como contra-efeito, um processo de descontextualização e abstração do conhecimento profissional em relação às suas práticas de ofício.

Se a aproximação do saber escolar ao saber acadêmico, por um lado, trouxesse maiores incentivos do Estado para as práticas escolares, por outro lado produziria um conhecimento deslocado e descontextualizado de seu público. Num movimento de reapropriação da tese goodsoniana, podemos dizer que a aproximação entre os dois saberes – o escolar e o acadêmico – é diretamente proporcional a uma intensificação do grau de legitimidade das disciplinas escolares. Dessa forma, entender o saber acadêmico como um dos fatores determinantes do saber escolar faz parte de um processo que envolve relações de poder construídas historicamente. É um risco cair-se no anacronismo quando buscamos, *necessariamente*, numa disciplina escolar, as respectivas ciências de referência que a determinaram. Essa relação não é dada aprioristicamente, mas sim estabelecida por meio de um lento movimento de legitimação da instituição escolar pela instituição acadêmica.

No capítulo anterior, levantamos a discussão da relação entre a memória da década de 1980 e as orientações que as produções historiográficas sobre o período tiveram. Os debates daquele período teriam determinado, ainda que parcialmente, os temas das subseqüentes pesquisas historiográficas ou a memória que permaneceu do mesmo momento histórico ‘cristalizou’ uma mesma orientação de pesquisa? De qualquer forma, parece-nos que o debate é igualmente pertinente quando nos referimos

às tentativas, ensaiadas pelos historiadores, de identificar as respectivas ciências de referência de uma disciplina escolar. Lança-se o problema: teria a Proposta de 86, com a incorporação do discurso acadêmico, inaugurado não só uma nova legitimidade do discurso curricular, mas também uma nova perspectiva da História do Currículo? Ou as práticas de produção do conhecimento acadêmico seguem um movimento de tal forma autônomo que aquele currículo teria sido ‘redescoberto’ por uma nova visibilidade de pesquisa? Por hora, por motivos que seria impossível desenvolver plenamente neste trabalho, é tentador defender a primeira posição. Todavia, o que importa destacar é o interesse que as pesquisas historiográficas sobre o período e o tema estudados têm tido sobre o conhecimento dos saberes acadêmicos que definiram as orientações curriculares, processo esse já explícito nos próprios documentos.

Uma das vias de problematização do currículo escolar como uma construção social passa pela compreensão de que sua confecção é envolvida na “articulação entre os conteúdos (enquanto objetivos específicos) e os objetivos mais amplos da disciplina História, e entre estes e os objetivos gerais vinculados a um projeto pedagógico” (Zundt, 2001, p. 3)⁴⁰. Os saberes pedagógicos e os saberes históricos acadêmicos seriam, dessa maneira, fatores importantes na determinação do saber histórico escolar. O vínculo entre conhecimento escolar e o conhecimento universitário, se foi resultado de um longo processo histórico, acabou por se tornar um enunciado fundamental e, em alguns casos, *a-histórico* na compreensão da disciplina escolar.

A Proposta de 86, por exemplo, teria sofrido influência das discussões e dos debates que a História Social inglesa estava realizando nos últimos anos. Fundamentando-se principalmente no historiador E. P. Thompson, o documento curricular teria incorporado a cara noção de experiência e o tema do trabalho numa perspectiva pedagógica. Naquele momento, o historiador inglês estava já divulgando seus trabalhos que, ao mesmo tempo em que faziam a crítica do entendimento estruturalista althusseriano do marxismo, também mostravam a necessidade de compreender a relação da formação de uma classe social com suas experiências sociais (Reis, 2001).

É possível estabelecer uma nítida relação de determinação entre as discussões historiográficas realizadas na Academia e a formulação de um novo ensino de História. O PCN, além de incorporar as discussões travadas pela Historiografia Social inglesa, também teria sofrido influência da Nova História francesa. A ampliação do leque

⁴⁰ ZUNDT, Maria Dolores. *América curricular: saberes históricos no ensino fundamental (1980-2001)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001, 193 p. + anexos.

documental, a configuração de novas abordagens de pesquisa, o empreendimento de novos instrumentos conceituais teriam sido apropriados pelo currículo de 98 (Silva, 2000; Ribeiro, 2004⁴¹).

Essa condição do PCN – de incorporação de duas tendências historiográficas distintas embasadoras da formulação de seu conteúdo – traz uma questão relevante. Silva (2000) interpreta a maneira como os historiadores Fernand Braudel e Edward Thompson foram ‘trazidos’ para o documento como uma ação politicamente ideológica. As potencialidades teóricas e políticas de ambos pesquisadores, provenientes de diferentes correntes historiográficas, teriam sido reduzidas e vulgarizadas para que pudessem servir às finalidades do currículo de História.

Silva (2000) é uma exceção dentre aqueles que compreendem o currículo como resultado de um processo de influência dos saberes acadêmicos. Em seu breve artigo, procura mostrar de que maneira conceitos formulados originalmente pelos historiadores Braudel e Thompson, referentes à noção de tempo, foram desapropriados e reapropriados no PCN com um novo sentido teórico e político, senão mesmo esvaziados de sua capacidade crítica. Vale sublinhar que essa crítica mais pontual de Silva (2000) ao PCN de História se insere na sua perspectiva mais geral do mesmo documento, como que servindo a interesses neoliberais/conservadores, como já acentuado acima. Por outro lado, os outros historiadores apenas identificam quais as tendências historiográficas dominantes em cada currículo escolar de História. Aproximam-se muito de um processo mecânico e de mão única da academia à escola.

Contudo, a avaliação dos currículos de História não se restringe, apenas, à identificação de suas tendências historiográficas dominantes. O conhecimento pedagógico, produzido na Academia, é entendido como um vetor de constituição do saber corporificado no currículo escolar. Concepções que definam como a criança aprende, qual o seu ser e suas etapas de desenvolvimento, assim como sua especificidade social no mundo contemporâneo, motivam uma organização curricular particular, moldada também segundo os ditames pedagógicos (Ribeiro, 2004).

A perspectiva de análise que compreende o currículo escolar como resultado de uma elaboração acadêmica prévia busca, a todo custo, estabelecer relações entre o saber escolar curricular e o saber acadêmico. A própria noção de *história tradicional*

⁴¹ RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme* – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme>.

ensinada nas escolas – cujo termo é muito utilizado, muito circulado e, o mais importante, muito indeterminado – é relacionada ao “positivismo, estruturalismo, marxismo ortodoxo e historicismo” (Ribeiro, 2004, p. 9) – afirmação que, diga-se de passagem, além de carecer de pesquisa empírica, diz tudo e não diz nada. Por outro lado, se essa perspectiva, num primeiro momento, pode contribuir para a identificação das ciências de referência de um currículo escolar, num segundo momento pode mostrar de que maneira o discurso acadêmico adentrou o discurso curricular, trazendo novas bases que definam sua legitimação. No entanto, nesse caso, não estamos mais tratando daqueles fatores que, porventura, determinaram o currículo escolar numa conhecida perspectiva do currículo como construção social. Nesse outro ponto de vista, trata-se de identificar as condições que possibilitam a existência de um discurso curricular; mais exatamente, os ‘fundamentos’ que instituem sua legitimidade, questão que já foi um pouco desenvolvida anteriormente.

Contra-efeitos da Proposta de 92 e do PCN de 98

Se a Proposta de 86 não vingou sob a ‘chancela’ oficial do governo paulista, algumas de suas rupturas mais importantes em relação ao Guia de 75 ecoaram na Proposta de 92 e no PCN de 98. Esses dois últimos documentos não puderam – ou não pretendiam – abandonar certas questões muito caras à Proposta de 86. O discurso curricular já não era mais o mesmo. A noção de experiência discente e o remodelamento das estruturas que legitimavam o currículo escolar – como o acréscimo de novas atribuições, simultaneamente ao vínculo entre o saber escolar corporificado no currículo e a produção do saber escolar acadêmico – permaneceram vivas nos dois documentos subsequentes. Contudo, essa ‘permanência’ não foi isenta de reapropriações de velhos por novos sentidos, de reorientações políticas do currículo escolar.

Em primeiro lugar – e o mais importante –, veremos que a simples presença do termo ‘experiência’ nos currículos seguintes não significou, necessariamente, a manutenção de um mesmo sentido já adotado na Proposta de 86. A partir de 1992, era já a partir de uma nova perspectiva do currículo que se estava tratando, no interior da qual a ‘experiência’ adquiria um lugar inteiramente novo no discurso curricular do ensino de História. Da mesma forma, antigas concepções presentes no Guia de 75 e que se tornaram ausentes na Proposta de 86 retornaram sob uma nova roupagem, porém com o mesmo velho sentido. Por exemplo, a grande lista de conteúdos característica do Guia

de 75 se já não tinha mais a mesma ‘amplitude’ na Proposta de 92, ainda assim lá está presente, ainda que de forma flexível.

Em segundo lugar, a Proposta de 92 ‘necessitou’ dialogar com os pressupostos da Proposta de 86 e também com toda a conjuntura envolvida em seu processo de fabricação. Um dos sentidos de sua *Apresentação* é a construção de uma memória que estabeleça uma relação de continuidade nas discussões e nos debates atuantes na década de 1980, assim como todo o trabalho desenvolvido pela CENP, com a sua publicação em 1992. Todavia, esse ‘olhar para o passado’ é ausente no PCN de 98 – pelo menos no sentido tratado na Proposta de 92. Discursivamente, o PCN de 98 adquiriu a capacidade de se legitimar sem estabelecer alguma referência *necessária* com o passado. Além disso, sua organização interna, quando comparada com a da Proposta de 92, demonstra (novas) rupturas curriculares. Portanto, o PCN de 98 traz questões novas à perspectiva curricular. Para cumprir com essa proposta, ambos os documentos serão discutidos, inicialmente, em separados, mas não de forma isolada. Passemos, agora, à análise interna de cada uma das propostas.

As mudanças na forma de divisão da *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau* (1992), em relação à Proposta de 86, é mais sutil do que esta em relação ao Guia de 75 e está dividida em oito seções: *Apresentação, Introdução, Ciclo básico, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, Objetivos e conteúdos, Sugestões de leituras, Bibliografia*. A forma de organização dos tempos de aprendizado proposta pelo currículo de 86 é modificada. Indicava-se que o ensino de 1º grau estivesse organizado em três grandes blocos: *Ciclo básico, 2º bloco e 3º bloco*. Com exceção do *Ciclo básico*, os outros dois segmentos eram compostos por três séries anuais cada. No documento de 1992, a organização serial foi realizada em grupos de duas séries (como exposto mais acima).

Um segundo ponto. Os anexos da Proposta de 86, os quais foram constituídos por textos de conteúdo historiográfico, redigidos por professores universitários de História, apareceram na Proposta de 92 como *Sugestões de leituras*. Portanto, se a instituição do debate da produção do conhecimento histórico continua presente, já não é mais na forma de textos. É apresentada uma lista com uma diversidade de títulos, cujas obras versam sobre questões relativas ao saber histórico escolar, até aquelas que abordam debates teórico-metodológicos no campo da História (São Paulo, 1992).

No entanto, não nos enganemos. Se a Proposta de 92 não apresentava, ao fim de seu documento, textos historiográficos assinados por professores universitários e sim

títulos de produções acadêmicas, isso não significava que não havia, no interior do currículo, textos que tratassem de questões relativas ao conhecimento histórico. As seções *Ciclo básico, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries*, ao mesmo tempo em que explicitavam o direcionamento que o ensino de História devia ter para cada um dos grupos seriados organizados no currículo, também traziam orientações provenientes da produção histórica acadêmica. Quando se argumentava que “o crescimento das cidades deu vida a formas de participação e resistência específica da cultura urbana, muitas vezes com características bastante diferentes das formas consagradas tradicionalmente pela historiografia” (São Paulo, 1992, p. 38), numa seção dedicada à orientação do ensino de História, concluía-se que a discussão acadêmica adquiriu a capacidade de se imiscuir sutilmente no cerne do currículo escolar. Não estamos avaliando a positividade ou a negatividade dessa ‘sutileza’ ou se seria mais adequado a explicitação desse ‘casamento’, mas sim que não é possível tratar de saber histórico escolar sem tratar de saber histórico acadêmico quando nos referimos ao discurso curricular a partir de 1986.

Porém, ainda uma vez mais, fixemo-nos com atenção sobre esse ponto. O argumento que se está defendendo aqui, de uma entrada ‘para ficar’ do discurso acadêmico no discurso do currículo escolar, não deve ser entendido como a identificação da origem do diálogo entre a instituição escolar e a instituição acadêmica. Na verdade, nem é esse o interesse desta pesquisa. O que importa compreender é que, a partir de 1986, nos currículos de História analisados neste trabalho, fez-se necessário sempre se remeter ao saber histórico acadêmico quando se tratava do conhecimento que era configurado no currículo escolar. Ainda que o Guia de 75 tenha discutido o lugar de verdade ocupado pela Ciência, não houve uma retomada constante do saber histórico (ou mesmo pedagógico!) acadêmico quando se propunha aquele ensino de História específico.

Uma terceira observação inicial importante nos mostra que, diferentemente da Proposta de 86 e de forma mais aproximada com o Guia de 75, é resgatada na Proposta de 92 as antigas listas de conteúdos. Embora elas já não tenham a mesma meticulosidade presente no currículo da década de 1970, seu retorno pode nos trazer algumas indicações sobre o papel do ensino de História na instituição escolar. Todavia, essa situação não impede que o texto em prosa continue, assim como na Proposta de 86, a ser predominante na apresentação formal do currículo. As antigas listas tripartites, de fato, foram abandonadas e excluídas do discurso curricular, não sendo retomadas nem pelo PCN de 98. A perspectiva curricular que propunha um aluno capaz da

potencialização de qualquer atividade pedagógica, ao mesmo tempo em que se configurava num processo, em nível macro, fragmentário, cedeu lugar a novas posições do sujeito educacional.

Entretanto, se a lista de conteúdos retornou ao currículo escolar – mesmo que reduzida –, por outro lado seu forte vínculo com os objetivos e as sugestões de atividades, característico das listas tripartites, não existe mais. Melhor dizendo: essas três categorias – conteúdos, objetivos e atividades – são autônomas na proposta curricular. A definição arbitrária que demos, no cap. II, à *prática pedagógica*, como uma unidade que vinculava esses três grupos, não faz mais sentido na Proposta de 92. Mesmo assim, a quantidade do conteúdo de cada uma dessas seções não é radicalmente diferente uma da outra. Pode-se dizer, portanto, que o currículo de História de 92 busca flexibilizar, e não romper, a estrutura da proposta pedagógica – organizada no vínculo entre conteúdos, objetivos e sugestões de atividades – do Guia de 75.

No capítulo anterior, realizamos uma discussão sobre o sentido que o termo *conteúdo* assumiu na Proposta de 86. Vimos que sua adoção indicava ou um momento histórico que poderia ser estudado pelos alunos e professores ou uma unidade temática de estudo. Na Proposta de 92, na seção dedicada à apresentação dos conteúdos respectivos de cada série, são sugeridos conteúdos que podem muito bem ser relacionados aos temas acadêmicos clássicos – “A conquista européia na América”, “Organização econômica das colônias americanas”, “A questão da cidadania na sociedade brasileira” (São Paulo, 1992, p. 44). Todavia, essa relação quase arbitrária carece de um fundamento mais empírico. Vimos que temas considerados clássicos pela historiografia acadêmica estavam presentes na Proposta de 86, mas assumiam um outro sentido de conteúdo do que aquele indicado pelo Guia de 75.

A questão do sentido dos conteúdos da Proposta de 92 fica mais esclarecida quando nos remetemos ao papel social da escola em relação à instituição universitária. No currículo produzido na década de 1980, a escola (e mais especificamente o ensino de História) adquiria a finalidade de produção do conhecimento, assim como a instituição acadêmica. Portanto, os *conteúdos* de História não eram, como acontecia com o Guia de 75, o resultado de uma produção acumulada do conhecimento histórico pela universidade, cabendo à escola sua socialização, mas sim momentos históricos passíveis de estudo ou, ainda, unidades temáticas de pesquisa. Contudo, essa relação entre a escola e a academia é novamente invertida, readquirindo o sentido expresso no currículo produzido durante o Regime Militar. Segundo a proposta paulista da década de 1990,

“se a Universidade produz conhecimento, a Escola de primeiro e segundo graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimento como uma atividade inferior à sua produção” (São Paulo, 1992, p. 11).

Pelo que estamos argumentando até agora, o lugar da escola em relação à instituição universitária e sua função social são fatores importantes na determinação do sentido que o conteúdo pedagógico vai assumir no processo de ensino. Então, o retorno da instituição escolar, pela Proposta de 92, ao seu lugar de socializadora do conhecimento produzido na academia, está articulado a um outro regresso: uma visão de conteúdo pedagógico como difusão de um saber acumulado pela produção do saber histórico acadêmico, como o Guia de 75 propôs. Portanto, a lista de conteúdos, tanto da Proposta de 92, quanto do Guia de 75 – e, como veremos, do PCN de 98 –, é tributária de uma visão de escola como difusora dos saberes produzidos na academia, entendendo o conteúdo como o acúmulo daqueles conhecimentos.

O retorno da perspectiva socializadora da escola, por outro lado, não é feito sem tensões. Por um lado, a função social da instituição escolar e a sugestão de uma lista de conteúdos, tal qual é defendida pelo Guia de 75 e rejeitada pela Proposta de 86, são retomadas pela Proposta de 92. Por outro lado, a participação do discurso acadêmico no discurso curricular escolar, ruptura marcante da Proposta de 86 com o Guia de 75, é mantida pela Proposta de 92. Temos aqui, portanto, dois movimentos temporais diversos: um movimento de ruptura e um outro de continuidade. Podíamos mesmo traçar uma avaliação sobre outros aspectos do currículo – por exemplo, o abandono definitivo das antigas listas tripartites e a hegemonia do discurso em prosa. Porém, destacamos um movimento que não pode ser considerado nem unicamente como ruptura nem como continuidade. Estamos tratando do fator experiência.

Foucault (2004a)⁴², numa entrevista concedida e publicada em *Microfísica do poder*, debate a relação que o corpo tem com as instâncias de controle, defendendo que a forte preocupação e vigilância sobre a sexualidade do indivíduo acabaram provocando um contra-efeito: a intensificação do desejo de cada um por seu próprio corpo. Acabou resultando disso uma ‘revolta do corpo’ do indivíduo, praticada por meio da nudez, por exemplo. Contra um poder, apenas um outro poder.

Apesar dos enunciados da entrevista acima não serem desenvolvidos nesse trabalho, acreditamos que essa mesma relação de contra-efeito realizou-se quando da

⁴² FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a. p. 145-152.

passagem do Guia de 75 para a Proposta de 86. No entanto, para compreender esse processo, precisamos ampliar nossa panorâmica. Na segunda metade do séc. XX, mais precisamente na década de 1970, o ensino proposto pelo Guia de 75 pretendia ampliar-se a todas as camadas sociais e não mais apenas às camadas mais elitizadas socialmente. O acesso à escola pública ampliou-se consideravelmente. No capítulo anterior, vimos que esse processo teria provocado uma crise do ensino de História; mais especialmente de sua legitimidade. A entrada das camadas populares na escola pública, ao ter como efeito a ampliação do processo de disciplinarização do aluno a essas camadas sociais, teve, como contra-efeito, a crise do ensino de História, com a necessidade de se trazer para dentro da instituição escolar a experiência popular desses alunos. Os grupos sociais desfavorecidos entraram na escola e sofreram o mesmo processo de disciplinarização, mas também trouxeram um movimento de contrapoder ao que estava posto.

Dessa forma, o fator experiência na Proposta de 86 está vinculado a um exercício de contrapoder que se colocou quando da ampliação do ensino de História proposto pelo Guia de 75 aos alunos das camadas sociais mais baixas. Entretanto, vejamos de que forma a experiência discente é apresentada na Proposta de 92. Assim como na proposta anterior, “o ensino de História deve estar vinculado à vivência do aluno” para que possa ser estabelecida uma relação ativa com o saber (São Paulo, 1992, p. 11). Entretanto, o lugar das experiências dos alunos em sala de aula será outra. Deve-se – conforme a Proposta de 92 –

Propiciar condições para que os alunos reflitam sobre suas vivências, sistematizando-as, atribuindo-lhes significado [...]; [...] atribuir significado à realidade vivida pelos alunos [...], [...] atribuir significado à realidade [...], [ou ainda] atribuir significado à sociedade civil [...]. (p. 43-44)

Se cabe à instituição escolar, corporificada no ambiente de sala de aula, no professor, atribuir, significar as vivências dos alunos, isso acontece por um dos dois motivos. Primeiro, porque elas não têm qualquer significado. A entrada da criança no processo de escolarização é necessária para que suas experiências, sejam elas escolares ou não, possam adquirir algum sentido, o que indica que, antes desse percurso, as vivências dessa criança, ao serem desprovidas de significado, seriam caracterizadas por sua condição fragmentária – no sentido da não possibilidade de se estabelecer uma

relação entre elas – e atemporal – visto que, sem uma relação entre elas, a própria noção de anterioridade, simultaneidade e posteridade ficariam comprometidas.

Uma segunda hipótese para o argumento curricular indicaria que as crianças e os adolescentes participantes do processo de ensino-aprendizagem teriam condições de estabelecerem significados às suas experiências sociais, fossem elas coletivas ou individuais. Contudo, competiria à escola fornecer *outros* significados e sentidos àquelas mesmas experiências. Fosse quais fossem as visões que os próprios alunos tivessem de si mesmos e dos outros, a instituição escolar estaria capacitada a construir uma outra visão de mundo para os próprios alunos, uma perspectiva que fosse *melhor*.

Ambas as hipóteses são possíveis de serem consideradas. Contudo, há um elemento que atravessa ambas. A exigência escolar de ressignificação da experiência discente está atrelada a uma escola cuja finalidade é a socialização do saber acadêmico e de uma noção de conteúdo pedagógico que indique um acúmulo da produção daquele saber.

Entendamos, agora, esse movimento numa perspectiva histórica mais próxima dos argumentos deste trabalho. O fator experiência não é abandonado pela Proposta de 92 – há uma continuidade. Por outro lado, a escola ocupa um lugar social de socialização do conhecimento já produzido – há uma ruptura ou um retorno. Portanto, ainda que a experiência apareça com todas as letras na Proposta de 92, seu lugar é outro. Melhor dizendo, seu lugar foi investido de uma nova relação de poder, processo que definimos como *colonização da experiência discente*. Seu sentido no currículo de início da década de 1990 já é outro daquele assumido pela proposta da década de 1980.

As conseqüências desse movimento são muito importantes. O aluno é convidado a falar, a falar de si e a escrever sobre sua vida, constituída de instantes e momentos muito provavelmente compartilhados por outros alunos da sala de aula. No entanto, o inverso também é passível de acontecer. Aquelas mesmas experiências, para um outro aluno, *talvez não fizessem sentido algum*, provocando um estranhamento ou mesmo uma indiferença. O professor, após a sistematização das falas e escritas de todos ou de alguns alunos, passaria a lhes fornecer o sentido para interpretar aquelas experiências. Debates e tendências historiográficas atuais teriam, nesse momento, um importante papel. Suas conclusões e produções poderiam fornecer os instrumentos e repertórios, o vocabulário de termos e as palavras necessários à significação do aluno.

Novamente nos baseando em Foucault (2004a), percebemos que o restante de sua entrevista também ajuda na compreensão desse processo. Vimos que o controle

sobre a sexualidade do indivíduo provocou a intensificação do desejo por seu próprio corpo. Todavia, “como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzado!’” (p. 147). Se a nudez foi a maneira encontrada na chamada ‘revolta do corpo’, por outro lado esse mesmo desejo pelo corpo foi cooptado pela necessidade de um corpo ‘normalizado’, enquadrado conforme certos critérios de poder.

A Proposta de 86 traz aquilo que podemos chamar de uma *revolta da experiência*. No entanto, se ela mesma foi um resultado não esperado da ampliação do acesso à escola pública, seu acionamento provocou um contra-efeito também não esperado. A experiência do aluno deveria ser falada, escrita, discutida, porém conforme normas instituídas pela escola. Poderíamos até parodiar a fala de Michel Foucault (2004a): “Como resposta à revolta da experiência, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fale de si... mas que seja adequado ao que queremos ouvir!’”.

Pelo currículo de História paulista da década de 1990, aquilo que serviu como um mecanismo de contrapoder ao discurso curricular do Guia de 75 foi colonizado e investido pelo poder. Não era mais um aluno fragmentário e potencializado, ao mesmo tempo, que se exigia pelo discurso curricular. As experiências dos alunos, reinterpretadas, recolocariam aquelas crianças e aqueles adolescentes numa perspectiva de mundo que desse significado hegemônico a todos eles. Se houve uma flexibilização na antiga maneira que se entendia o aluno, ao mesmo tempo, encontrou-se uma forma de fazer o aluno incorporar-se numa visão de mundo específica, de se conhecer conforme critérios externos a si próprios, de internalizar uma perspectiva que desse novos tempos, novos lugares e novas semânticas às suas próprias vivências e experiências.

Desde 1992, não seria publicado mais nenhum currículo de História paulista – nem precisava: o governo federal adiantou-se nesse processo. Em 1998, juntamente com os documentos das outras áreas disciplinares, vinha ao conhecimento do grande público os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Sua importância se registrou na sua original condição nacional, algo novo na história da Educação do Brasil. No entanto, como se comportou o PCN em relação ao discurso curricular que vinha sendo gerido desde a Proposta de 86? O fator

experiência permanece? De que maneira? E o lugar da academia naquele currículo? Passemos à sua análise.

Assim como as duas propostas anteriores, o texto em prosa se manteve hegemônico. A partir da década de 1980, será impossível encontrarmos algum currículo de História paulista organizado segundo a minúcia das listas tripartites presentes no Guia de 75. Essa não é apenas uma questão estética ou formal sem qualquer relação com o novo sentido que o currículo de História assumiu. O texto em prosa é fundamental para a instituição do debate de questões pedagógicas e/ou historiográficas – os anexos da Proposta de 86 confirmam essa condição. O discurso acadêmico, como já afirmado, ‘entrou para ficar’. Impossível falarmos hoje de saber histórico escolar (curricular) sem tratarmos de saber histórico acadêmico.

A presença da universidade no documento de 98 se fez da mesma forma como se apresentava na Proposta de 92. O PCN de História se organiza da seguinte maneira: *Apresentação, 1ª parte* (Caracterização da área de História, Objetivos gerais de História, Conteúdos de História), *2ª parte* (Terceiro ciclo, Quarto ciclo, Orientações e métodos didáticos, Bibliografia). Assim como na última proposta paulista, não há uma seção reservada a textos produzidos por professores universitários – situação que ocorria na Proposta de 86. Mesmo assim, o saber acadêmico está presente e imbricado no currículo escolar, tornando-o um elemento que o constitui discursivamente. A discussão sobre a construção do conceito de cidadania (p. 36-37), o papel do professor de História na escola (p. 40) ou, ainda, a caracterização da área da História numa perspectiva histórica (p. 19-29) demonstram não que a instituição universitária aproximou-se apenas recentemente da escola – como já tratado anteriormente –, mas sim que o próprio vocabulário, o próprio repertório discursivo acadêmico é um dos sustentáculos do discurso do currículo escolar.

A relação acima estabelecida entre um e outro discurso não nos isenta de identificarmos o lugar social da escola em relação à instituição universitária. A Proposta de 86, como ponto de inflexão e recusa ao Guia de 75, expandia a função de produção do conhecimento histórico para além dos muros acadêmicos, atingindo a escola. Entretanto, a perspectiva socializadora da instituição escolar, cuja função é a difusão do saber acadêmico, retornou com a Proposta de 92. No PCN de 98, não há uma declaração clara e formal sobre o papel social da escola em relação à academia – pelo menos não da forma dicotômica que tem se tratado até agora: produção/socialização do

conhecimento. Contudo, é possível rastreamos pistas que podem nos conduzir a alguma conclusão mais precisa.

Quando o PCN de 98 começa a tratar da produção do conhecimento histórico, afirma que “o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos” (p. 30). O conhecimento científico pode ser entendido, aqui, como o saber acadêmico. Seu processo de reelaboração e recriação para as diversas esferas sociais indica, necessariamente, a existência de uma elaboração e criação prévias – na academia. Na escola, aquele mesmo saber adquirirá novas feições devido às finalidades de ensino. A escola, devido à sua função pedagógica, ocupa um lugar de difusão de um saber acadêmico reelaborado.

Poder-se-ia parar por aqui e concluir pela permanência da função socializadora da instituição escolar em relação à produção do conhecimento acadêmico. O PCN de 98, dando continuidade a um dos aspectos da Proposta de 92, coloca a escola numa posição de difusão daquele saber. Entretanto, a questão não é assim tão simples. Há outros elementos que precisam ser considerados, o que com certeza trará uma maior complexidade à discussão sobre o papel da escola.

Dizíamos – ou, melhor, assim analisamos no PCN de 98 – que o conhecimento acadêmico é recriado pela escola para fins didáticos. Contudo, mais adiante, o documento discute o problema a partir de uma perspectiva mais elaborada. Não apenas o saber histórico acadêmico determinaria o saber histórico escolar. Estariam envolvidos nesse processo muitos outros fatores, como as

[...] tradições de ensino da área; as vivências sociais de professores e alunos; as representações do que e como estudar; as produções escolares de docentes e discentes; o conhecimento fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das Ciências Humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados; as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação. (Brasil, 1998, p. 38-9)

A incorporação de tantos outros fatores no processo de constituição do saber histórico escolar impede-nos de tratar a escola, segundo o PCN de História, como simples socializadora do conhecimento produzido na academia. O destaque que se dá à cultura docente e discente, aos recursos pedagógicos utilizados pelos professores em

sala de aula e aos meios de comunicação nos impulsionam a pensar o conhecimento histórico escolar muito mais como o resultado de um complexo sistema de elementos culturais, provenientes de uma diversidade de esferas sociais, do que uma simples tentativa de socialização do saber acadêmico. Nesse sentido, a escola deve ser considerada como a instituição social privilegiada de conservação da cultura de uma determinada sociedade.

O problema estaria resolvido. Diferentemente da Proposta de 92, que localizava a escola como socializadora do saber acadêmico, o PCN de 98 organiza a instituição escolar também como um espaço de difusão de um saber, mas daquele resultado de uma complexidade de fatores sociais e não apenas do produzido pela instituição universitária. Todavia, resta (re)tomar um aspecto já bem conhecido no desenrolar desta pesquisa: o discurso acadêmico. Não há como negar sua imbricação no currículo escolar. Não só sua presença no documento de 1998 é constante, como também os discursos ou os saberes produzidos por aqueles outros fatores discutidos acima – cultura docente e discente, meios de comunicação e recursos pedagógicos – não têm participação ativa na constituição do discurso do PCN de 98. Ou seja: se tais fatores são tão importantes na composição do saber histórico escolar, por que, então, seus saberes não estão presentes como norteadores da proposta, assim como o saber histórico acadêmico? Aqui não será arriscada qualquer hipótese, mas não será possível negar o estranhamento que essa situação nos traz.

Quase que por conseqüência, seria tratado do significado que o conteúdo pedagógico de História adquire no PCN de 98. Se se mantivesse a perspectiva escolar conforme a Proposta de 92, seria muito simples afirmar que o conteúdo histórico dialoga fundamentalmente com o acúmulo do saber acadêmico. No entanto, não foi assim que se deu. Então, antes de se retomar essa questão, façamos uma análise descritiva da forma como estão organizados os conteúdos escolares de História no PCN de 98.

A Proposta de 92, ao contrário do currículo de 86 – o qual excluiu não só as antigas listas de conteúdo, como também buscou romper com a própria noção de conteúdo histórico definida pelo Guia de 75 –, resgata os conceitos de conteúdo, objetivo e atividades presentes no documento de História publicado durante o Regime Militar. Todavia, já não havia mais um vínculo que unisse, necessariamente, essas três categorias. Além disso, a quantidade de objetivos e conteúdos sugeridos, assim como de atividades, não era muito diferente um do outro. No PCN de 98, encontramos tanto um

sinal de ruptura para com a Proposta de 92 como também a intensificação de um movimento originado no mesmo documento. Intensificação, pois se radicalizou o divórcio entre os conteúdos, os objetivos e as atividades. Cada um deles adquiriu a capacidade de se sustentarem por si próprios no documento de 98. Entretanto, ao mesmo tempo em que a independência de cada categoria se fez mais forte, simultaneamente cada ‘objetivo’ ganhou a condição de atravessar, também, qualquer conteúdo histórico, assim como qualquer atividade em sala de aula. O professor adquiriu a liberdade de organizar os objetivos, os conteúdos e as atividades da forma que achasse mais adequado aos seus propósitos e à sua realidade educacional. Da mesma forma que estão destacadas uma da outra, as antigas três colunas podem ser rearranjadas em rede.

No entanto, também houve uma ruptura. A quantidade de conteúdos propostos é muito superior à quantidade de objetivos. Enquanto é esperado, para os alunos do terceiro e quarto ciclos, alcançar, respectivamente, 07 (p. 54-5) e 09 objetivos (p. 66), 36 é a quantidade de conteúdos sugeridos para um e outro ciclo (p. 57-62; p. 69-74)⁴³. Seria um retorno do detalhamento característico do Guia de 75? Por dois motivos posicionamo-nos negativamente. Em primeiro lugar, aquela característica fazia sentido num documento que articulava, num vínculo dependente, objetivos, conteúdos e atividades, formando as chamadas listas tripartites. Com a separação entre essas três instâncias, a hipótese da fragmentação não faz sentido, pois apenas um aspecto seria caracterizado dessa maneira e não o todo do programa. Em segundo lugar, com a hegemonia do texto em prosa, as listas deixaram de determinar de maneira intensa o sentido do currículo escolar. A própria forma do currículo traz novos questionamentos aos sentidos que lhe são atribuídos. Em suma: a quantidade de itens da lista de conteúdos não determina um sentido a todo o documento, pelo simples fato de ser uma característica que lhe é unicamente sua – situação diferente da do Guia de 75.

Essa relação tem um efeito importante na definição de ambas categorias. Os objetivos apresentados pelo PCN de 98 para cada ciclo devem ser atingidos por todos os alunos que passaram pelo processo de escolarização. O ensino de História deveria proporcionar condições para a aquisição das habilidades e posturas requisitadas. Entretanto, a mesma situação não pode ser pensada para os conteúdos. A grande quantidade de itens em sua lista se justifica, pois “os conteúdos são só exemplos de

⁴³ Na Proposta de 92, a relação entre objetivos e conteúdos é, em média, de 1 para 3 (São Paulo, 1992).

possibilidades”. Não é exatamente sua substância que interessa, e sim a ação de problematizar “a realidade atual” e identificar “um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas”. Podem ser usados temas da História do Brasil, da América ou de qualquer outra parte e período, mas que sejam articulados “em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, analisar e refletir” a realidade que o cerca a partir de uma perspectiva histórica, com todos os seus movimentos e suas tensões envolvidos (Brasil, 1998, p. 68).

Os conteúdos sugeridos pelo PCN de 98 são, declaradamente, possibilidades de exemplos do exercício do pensar histórico. Por meio deles, os alunos, juntamente com seu professor, têm a possibilidade de compreender a realidade numa perspectiva histórica, ao mesmo tempo em que exercitam as habilidades do pensamento histórico. Se o professor selecionará todos os conteúdos sugeridos, se vai acrescentar alguns ou mesmo se vai reduzi-los pela metade, pouco importa: a quantidade de conteúdos trabalhados não tem valor fundamental. Interessa que o aluno aprenda a pensar historicamente. Por isso, a sugestão de uma grande quantidade de conteúdos: para que o professor possa ter maior *liberdade* de escolha.

Assim como tivemos que tratar o lugar da escola perante a instituição universitária a partir de um olhar, por hora, mais complexo, a mesma postura devemos ter quando nos debruçamos sobre os conteúdos históricos do PCN. Considerá-los unicamente como o resultado de um acúmulo dos saberes acadêmicos não faz sentido. O interesse explícito no ensino do *pensar historicamente*, a liberdade no processo de escolha dos conteúdos e, ainda, defini-los como *exemplos de possibilidades* são todos argumentos contra a noção de um conhecimento escolar como tradução de um conhecimento acadêmico. Por outro lado, avaliá-lo como *unidades temáticas de pesquisa*, constituindo *momentos históricos* a partir dos quais os alunos se sentiriam em condições de produzir seu próprio conhecimento, também é forçar um conceito. A concepção de escola no PCN de 98 não tem a pretensão de se colocar em pé de igualdade com a academia; a escola não é um espaço de produção do conhecimento histórico.

Novamente, vamos suspender o desenvolvimento desse raciocínio para nos dedicarmos a um último aspecto que merece grande atenção: o fator experiência. Talvez, após a análise da maneira como essa expressão é posicionada no PCN de 98, possamos, então, agregar os três percursos que terão sido desenvolvidos, os quais se dirigiam à compreensão do lugar da escola perante a universidade, o significado dos

conteúdos históricos e a experiência discente, tarefa a qual se dedica o texto a partir desse instante.

A *experiência* discente, desde sua emergência curricular na década de 1980, ocupou lugar estratégico nos documentos produzidos até então, conforme o uso que lhe era dado. No programa de 1986, por exemplo, as experiências dos alunos, juntamente com os significados que lhes eram atribuídos segundo a perspectiva do próprio público escolar, eram colocadas frente a frente ao conhecimento produzido pela universidade. O saber daqueles alunos era valorizado igualmente ao saber acadêmico. No entanto, o mais relevante é que, para aquém da valorização de um saber em relação ao outro, a *experiência* serviu como barricada contra o discurso curricular que circulava naquele momento. Novos termos, novos conceitos surgiram para dar conta dessa nova realidade discursiva. O aluno tinha que ser entendido numa nova perspectiva, ou seja, já não se tratava mais do mesmo aluno.

Ainda que o plano seja coerente e finamente organizado, seus efeitos são difíceis de controlar. A experiência discente permaneceu na Proposta de 92 com toda a sua ênfase e intensidade, algo muito próximo do que se discutia na proposta anterior. Contudo, os saberes que lhe eram provenientes foram inferiormente hierarquizados em relação ao saber produzido pela academia. As noções, os valores, os tempos e os lugares próprios da visão de mundo das crianças e dos adolescentes deveriam ser (re)significados. As vivências relatadas em sala de aula adquiriam novos sentidos ao serem desapropriadas de seu espaço e tempo de origem para serem reapropriadas numa nova gama semântica. A fala e a escrita discentes eram mantidas, mas para serem compreendidas de maneira diferente. O que anteriormente apresentou-se como um elemento alternativo aos mecanismos de poder estruturados no currículo escolar foi colonizado, participando ele mesmo das novas formas de exercício de poder.

Agora, devemos dar lugar ao PCN de História de 98, perscrutando de que maneira a experiência discente é localizada e apresentada, qual seu uso e finalidade. O documento de 1998 multiplica os espaços de aquisição de informações por parte dos alunos para além do escolar. Revistas, jornais, televisão, ambiente familiar seriam apenas alguns dos exemplos dessa situação de circulação de valores por meio do convívio social. Todavia, essas e outras formas de obtenção de dados da realidade não são niveladas em relação à escola. Esta ainda conserva sua proeminência em relação a todos os outros, levando o professor a servir como “agregados e catalisador” das “informações” trazidas pelos alunos, as quais são caracterizadas pelo seu caráter

fragmentário (Brasil, 1998, p. 53). A reelaboração dessas vivências tornar-se-ia reflexões sobre o meio social.

Importante destacar que o caráter fragmentário das noções dos alunos sobre suas próprias experiências é fundamental para justificar a função reorganizadora e sistematizadora do docente. Como contraponto, o professor orienta o aluno à internalização de uma visão de totalidade, sistematizadora e redefinidora de elementos que, anteriormente, se possuíam sentidos pontuais, careciam de um sentido articulado, sistematizado. Aqui poderíamos desenvolver uma frutífera discussão sobre qual totalidade se trata, de qual perspectiva estamos debatendo. A investigação dos pressupostos que embasariam esse ‘todo’ da realidade resultaria na identificação de qual realidade se quer inserir o aluno. Isso nos levaria, ainda, a discutir qual o sentido das vivências dos alunos num movimento mais amplo da História. Todavia, já nos basta, por hora, afirmar uma coisa. Não interessa, no momento, saber de qual totalidade o PCN se faz participante. O conteúdo dessa postura sistematizadora – se é que existe... – fica para um outro trabalho. Por outro lado, evidencia-se de que maneira a experiência discente pode ser tratada no currículo escolar. As vivências dos alunos são, quando adentrados ao processo de escolarização, fragmentadas, sendo-lhes ausente – ou minimizada – alguma perspectiva que lhes dê sentido.

No entanto, a tarefa da escola sobre o aluno vai mais adiante. Num primeiro momento, as vivências dos alunos devem ser resgatadas e sistematizadas, sendo-lhes enxertadas significados que não lhes seriam inerentes. Entretanto, numa visão geral do processo de escolarização, é fundamental que, com a valorização das “reflexões dos estudantes”, seja considerada “a necessidade de elas sofrerem transformações ao longo da escolaridade” (Brasil, 1998, p. 65).

Na visão proposta pelo PCN de 98, o ensino de História tem um papel transformador do indivíduo. Não estamos tratando de práticas corporais condizentes com a regularidade e as orientações da arquitetura escolar nem mesmo vinculadas a demarcações temporais do ambiente. Nosso debruçamento é mais modesto. A transformação se opera na própria maneira de o aluno se ver no mundo. A internalização de uma perspectiva que dê novos sentidos às suas próprias vivências recolocam o aluno em novas medidas e noções temporais, espaciais e sociais. Num novo mundo de palavras e significados, as práticas sociais são orientadas a novos fins e sob novos valores. Nova visão, novos olhares, novos objetos, novas finalidades. Uma transformação operada por meio de uma nova maneira de conhecer a si próprio no

mundo. E, assim como a Proposta de 92, o PCN de 98 mantém a *necessidade* da fundação da escola sobre um princípio de transformação do aluno. O processo de escolarização, ao fim e ao cabo, significa um novo indivíduo, um (novo?) sujeito; uma mudança, acima de tudo, *necessária*.

O PCN de História e o discurso curricular

Resta-nos fazer um balanço e uma espécie de considerações finais dessa última análise. É necessário avaliarmos e sintetizarmos aqueles três aspectos tão discutidos sobre o PCN de História de 98 – o lugar da escola, o conteúdo histórico e a experiência do aluno –, direcionando o texto, ao mesmo tempo, para uma protoconclusão acerca do discurso curricular de História (paulista) dos últimos 30 anos.

Fixemo-nos, em primeiro lugar, nos dois primeiros itens. O lugar da instituição escolar na sociedade, conforme defende o próprio PCN de 98, deve ser problematizado. Sua definição é caracterizada por uma dissonância de sentidos, amalgamados numa tentativa de unificar um projeto. Duas forças tencionaram a discussão. De um lado, uma escola como resultado de um amplo complexo de vetores sociais, constituído não só pelos saberes acadêmicos, mas também pelas representações sociais docentes e discentes, pelos discursos midiáticos, pela tradição escolar, pelo funcionamento da própria escola etc., definindo uma escola amalgamadora da cultura da sociedade. De outro lado, a mesma escola determinada por uma proposta que, apesar da defesa da multiplicidade de saberes constituidores do saber histórico escolar, privilegia a voz acadêmica na construção de si própria, excluindo a participação de qualquer outra, resultando no casamento entre o discurso acadêmico e o discurso curricular, entre a universidade e a escola.

Quanto ao conteúdo histórico, outro questionamento. O descompasso da quantidade entre os objetivos e os conteúdos configurou um currículo no qual uma das metas era o ensino de um *pensar historicamente*. Os conteúdos perderam sua característica de acúmulo de uma longa produção acadêmica que deveria ser difundida para o público escolar por meio da escola. Seu uso dedicava-se ao exercício do pensar histórico, servindo como momentos que poderiam ser utilizados para tal intento. Por outro lado, a importância entre objetivos e conteúdos é hierarquizada. Os objetivos devem ser mantidos como tais. Orientam de que maneira o pensar histórico do aluno

deve ser direcionado. Se os conteúdos históricos podem ser escolhidos, o mesmo não acontece quanto aos objetivos, que devem ser todos eles conquistados.

Entretanto, ainda que o lugar da escola, conforme o PCN de 98, seja difícil de precisar, com certeza não ocupa uma função de produção de conhecimento. Da mesma forma, pensamos os conteúdos históricos, pois se já não são mais entendidos como a socialização da produção de um saber acadêmico, também não podemos considerá-los como *unidades de pesquisa*, no interior das quais os alunos devem produzir seu próprio conhecimento, seu próprio saber. A escola continua sendo socializadora, porém não mais do conhecimento produzido pela academia, mas sim de suas ferramentas e seus procedimentos de pesquisa. Os conteúdos, como *momentos históricos*, servem como ‘motivos’ do exercício do pensar histórico. Por isso, as informações extra-escolares são bem-vindas, em nada afetando a importância da Academia na escola. Seus conteúdos são submetidos a um processo de análise e ressignificação, ambos procedimentos sustentados pelos conceitos acadêmicos.

Quanto à experiência, essa se manteve tal qual defendia a Proposta de 92. Novamente, ela não pode ser abandonada, mas novamente ela foi colonizada. A experiência, como contraposição ao discurso curricular da década de 1970, permaneceu no discurso curricular. Vemos tanto na Proposta de 92 quanto no PCN de 98 a importância que é dada à experiência discente. Contudo, sua presença se realiza já num outro contexto. O termo foi desapropriado de seu sentido de origem – a Proposta de 86 – para ser reapropriado em outro contexto – a Proposta de 92 e o PCN de 98 –, determinando-lhe novos sentidos. Esse movimento, iniciado na Proposta de 92 e mantido pelo PCN de 98, tornou-se ponto pacífico. Enquanto o currículo paulista da década de 1990 precisava (re)afirmar o papel socializador da escola, ao mesmo tempo em que destacava a importância da escuta docente da experiência discente em sala de aula, para o documento nacional, essa tensão já havia se acomodado, legitimando-se e, por fim, enraizando-se.

Ribeiro (2004) busca dar conta de explicar o caráter tenso, algumas vezes internamente dissonante e conflituoso de alguns aspectos do PCN de 98. O PCN de 98 estaria alicerçado sobre duas perspectivas pedagógicas não unificantes. De um lado, a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, tendência que, durante a década de 1980, tinha por finalidade reafirmar a autoridade docente na instituição escolar como ‘aquele que sabe’. Essa postura, naquele momento, ia de encontro às críticas que se dirigiam ao chamado ensino tradicional que, por efeito, abalava a imagem do professor em sala de

aula. Contudo, por outro lado, o PCN também teria se aproximado dos princípios construtivistas que orientavam uma relação específica entre o aluno e o saber, definindo “o processo cognitivo não [...] por adição, e sim por reorganizações do conhecimento através de sucessivas aproximações”. Continuando no mesmo raciocínio, o autor argumenta a confusão existente no papel do professor no PCN. Ao mesmo tempo em que a importância da autoridade docente era recolocada em sala de aula, por meio da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, essa mesma autoridade deveria “ser compartilhada entre o professor, alunos e comunidade” (p. 25-26).

Façamos duas ressalvas. A discussão que Ribeiro (2004) estabelece sobre a incorporação de duas perspectivas pedagógicas no PCN foi baseada no documento introdutório (1997) – o qual não foi tratado nessa pesquisa –, em que as concepções teóricas e pedagógicas estavam mais bem esclarecidas e apresentadas do que no PCN de História. Contudo, a suposta ‘insuficiência’ de um documento não legitima a busca pela explicação de si próprio num elemento que lhe seja externo, justificando a transposição de um raciocínio. Se estamos tratando do PCN de História e das tensões envolvidas na definição do lugar da escola, do conteúdo histórico e da experiência discente, que busquemos nas análises feitas sobre ele recursos para sua compreensão. Além disso, discutir o papel do professor em sala de aula não esclarece muito sobre as três questões que estamos tratando. Dessa forma, abordemos o pensamento do autor em seu potencial argumentativo, avaliando a possibilidade que aquela perspectiva explicativa dá para o entendimento das problematizações colocadas até agora.

A década de 1980 trouxe um elemento que não pode ser perdido: a experiência discente. Até o PCN de 98, sua presença tem tido lugar garantido no discurso curricular. Todavia, essa segurança não impediu seu deslocamento de uma perspectiva para outra. Com a Proposta de 92 e o PCN de 98, a experiência é mantida, mas colonizada, reapropriada, efetuando uma nova forma de constituição discursiva da subjetividade do aluno. Havia um aluno que adentrava a escola, possuidor de vivências e experiências, mas os significados e sentidos que elas pudessem ter para os alunos deveriam ser definidas pela escola. Nisso, os documentos analisados neste capítulo são unânimes. O lugar e tempo do aluno são determinados pela transformação de sua própria visão de mundo ou, ainda, pela internalização de uma outra construída externamente a si. O aluno *tem* que se modificar mediante a modificação de seus próprios valores e conceitos.

A (re)criação de novas falas, novos conceitos, novas visões sobre a criança e o adolescente produzem possíveis novas ações, atitudes e práticas institucionais sobre eles. Todo um novo rol de palavras e vocabulários sobre o aluno se modificou em 1992, mas permaneceu em 1998. As alterações operadas sobre as definições dos conteúdos históricos e do lugar da escola são realizadas no interior de uma mesma perspectiva do aluno, de um mesmo conjunto de imagens e visibilidades, em nada modificando o lugar que o indivíduo do público escolar ocupa em um ou outro documento. Por isso, podemos discutir e debater qual o grau de autoridade docente em sala de aula, a importância (ou não) da quantidade de conteúdos pedagógicos ensinados, as preferências pelas habilidades ou pelos conteúdos, e não romperemos com os limites discursivos impostos pela Proposta de 92 e pelo PCN de História de 98. Isso em nada impede que a escola continue tendo o papel fundamental de transformação *necessária* do aluno. Por isso mesmo, o aluno, tal qual emergido na Proposta de 86, não tem lugar nem tempo garantidos no discurso curricular a partir da década de 1990.

Os apontamentos feitos por Ribeiro (2004) se orientam para questões atuais, presentes e possíveis no interior do discurso curricular em que estamos submergidos. Suas críticas dirigidas ao documento de 1998 em nada alteram o novo vocabulário que se tem sobre a criança e o adolescente que adentraram o processo de escolarização. Problematicam o PCN, mas não a subjetivação do aluno no discurso curricular estabelecido nem a presença do discurso acadêmico. Esse redimensionamento de seu artigo não diminui sua importância no debate acadêmico. Na verdade, mostra os limites e as possibilidades da crítica, da pesquisa, da análise e da leitura curricular. É provável que a amplitude e abrangência do PCN de História, articuladas à sua condição de parâmetros, possibilitem e abram espaço para discussão, debate, crítica e sugestão⁴⁴. A flexibilidade e maleabilidade do documento, já percebida na Proposta de 92, instigam a atuação do professor na reelaboração do ensino de História proposto. Campo livre para a participação docente em alguns aspectos, ao mesmo tempo em que fecha o cerco em torno do caráter transformador da escola sobre a semântica e a finalidade das vivências e experiências dos alunos, concebidas e adquiridas em todo lugar, mas nomeadas no lugar escolar.

⁴⁴ Por não ser esse o objetivo da pesquisa nem haver espaço para isso, apenas citamos esse aspecto na forma de hipótese.

Conclusão

Com a conclusão desse trabalho, continuaremos nos perguntando sobre o sentido do currículo, os seus objetivos, as didáticas, as atividades sugeridas e os conteúdos selecionados. Para outros, talvez, que procuram se orientar numa perspectiva ‘alternativa’ de currículo e Educação, seus questionamentos se dirigiriam para os fundamentos pedagógicos da proposta, pela rigidez ou flexibilidade dos parâmetros determinados por ela, questionando se um documento dessa qualidade deva realmente fixar, com exatidão e precisão, os sentidos que se deva assumir na escola. Enquanto para uns o currículo escolar é um guia (necessariamente) seguro na direção de suas práticas em sala de aula, buscando seguir à risca suas orientações, para outros professores seus interesses são projetados sobre as múltiplas possibilidades de ensino que o próprio documento sugere, buscando exercer, ao máximo grau, uma prática pedagógica crítica com seus próprios fundamentos políticos.

Seja num caso, seja no outro, o currículo escolar define uma disciplina escolar. Investigar o ‘vocabulário’ que configura um rol de possibilidades de aluno, fornecido pelo discurso curricular, muito provavelmente seja uma das últimas questões que um professor faça ao se deparar com um documento curricular. Essa postura não seria determinada por uma possível formação precária, mas sim pela sua própria condição profissional. Seja na economia ou na multiplicação de sentidos do fazer docente, o professor ensina, e ensina um saber que deve ser apreendido: em suma, um conhecimento. Os enunciados que conformam uma imagem de aluno atravessam diagonalmente o discurso do currículo escolar, não caminhando nem horizontalmente nem verticalmente em relação à sua condição de prescrição, o que nos leva a considerar a dificuldade de seu conhecimento numa primeira leitura.

Embora ponderar os limites dessa pesquisa seja relevante, fica difícil, a partir das investigações que vêm sendo realizadas e que dialogam com os estudos pós-críticos da Educação, não considerar, além das determinações mais ordinárias (seleção do conhecimento a ser ensinado, do papel do professor, sugestão de atividades etc.), que o currículo escolar, como um discurso, fornecer-nos-á as possibilidades de nomearmos o aluno, dizendo-lhe quem é; de narrarmos o aluno, contando-lhe sua trajetória, apontando seus inícios e possíveis fins. Conforme uma perspectiva que não se dirige ao interior do currículo como definidor de disciplinas escolares, a força das palavras não reside apenas na forma que encerram, resultantes de organização especial que lhes confere valor estilístico, mas também na fixação dos limites e das possibilidades de nomeação de nossa realidade.

Nesta pesquisa, tratamos de um caso muito específico: o currículo escolar de uma única disciplina. O interesse numa investigação mais ampla das formas que temos de *acessar nossos alunos* demandaria um tempo muito maior que o disponível. A pesquisa se estenderia para além das fronteiras da disciplina de História, rompendo e ampliando, também, o período de escolarização que foi então discutido. No entanto, como foi necessária a seleção e redução do tema e objeto de estudo, o currículo de História se destaca, porém não como resultado de uma escolha meramente aleatória. O resgate dos quatro documentos estudados neste trabalho é *exemplar* no seguinte sentido: captar, de forma bastante explícita, a relação que o discurso curricular mantém com seus antecessores, seja disputando ou reafirmando territórios, seja configurando a realidade por meio das palavras escritas.

Todavia, o que houve de mais especial no debruçamento sobre aqueles programas de ensino foi o processo de colonização discursivo da experiência discente. O movimento de apropriação, (des)apropriação e (re)apropriação, analisado desde os primórdios da década de 1980 até fins da década de 1990, impulsiona-nos à problematização, à dúvida e a um certo grau de ceticismo perante os novos discursos da Educação que depositam nas vivências dos alunos a possibilidade de redenção e liberdade. Enquanto tratarmos a *experiência* do aluno como potencialmente radical, inerentemente à sua condição, mas não considerando seus lugares e posicionamentos fixados num ‘texto’, permaneceremos escravizados e algemados, não na forma material *stricto sensu* dos grilhões e das celas, mas sim em sua forma sutil e pouco visível das palavras. Apesar de, inevitavelmente, estarmos enredados em palavras, a questão que se coloca não é apenas relativa ao tipo de palavras que nos envolvemos, mas onde e como tais palavras se enraízam.

Pelo que vimos, a experiência discente, tal qual entendida no PCN de 98, não estava previamente determinada desde a Proposta de 86. Não podemos afirmar que o discurso curricular paulista da década de 1980 foi precursor do futuro currículo nacional de fins dos anos 1990. A Proposta de 86 apresentou uma dentre inúmeras outras possibilidades de currículo escolar, assim como de vocabulário dos alunos. No entanto, o grande acesso das camadas populares à escola não trazia em seu bojo o debate ocorrido no início da década de 1980, culminando em 1986? Sim e não. Foi uma possibilidade, mas não uma necessidade. Dessa forma, as disputas sobre a Proposta de 92 e a estabilização no PCN de 98 fazem parte de uma história que só pode ser contada quando já vivida. Apesar disso, as tendências do discurso curricular podem ser

analisadas em toda essa trajetória. A *experiência* e o *discurso acadêmico*, muito provavelmente, demorem a abandonar o texto curricular de História. Por outro lado, o conteúdo pedagógico, a qualidade e a quantidade das atividades sugeridas continuam em debate. Enquanto os resultados de algumas lutas se enraizaram profundamente na instituição escolar, outras disputas permaneceram na superfície bastante rasa do processo, o que, por outro lado, mantém ‘vivo’ o próprio objeto em discussão.

Quais os reais efeitos do currículo sobre a prática dos professores em sala de aula? Difícil dizer a partir desse trabalho. Essa questão demandaria toda uma investigação de campo sobre uma amostra respeitável de dados. Contudo, essa mesma pergunta pode ser substituída por outra, mais adequada aos termos dessa pesquisa. Poderíamos indagar se a própria arquitetura escolar, se novas organizações de carteiras e cadeiras em sala de aula, se os recursos pedagógicos utilizados, enfim, se o movimento próprio a cada elemento de toda a estrutura escolar mantém (ou não) pontos de contato entre si. A entrada do *Hip Hop*, da capoeira e de tantas outras atividades no horário da escola não representa a entrada da cultura do público escolar na cena cotidiana da instituição? Ainda que seja difícil estabelecer uma equivalência entre práticas tão diversas, não podemos dizer que é a mesma compreensão da escola sobre os elementos de experiência e vivência dos alunos, situação que já discutimos anteriormente quando da análise dos currículos de História?

Para além ou para além das novas práticas escolares, o discurso curricular de História foi instituído em meio a conflitos que o tiveram como arena. A luta pela possibilidade de poder dizer, nomear, narrar; definindo tempos, espaços; marcando ritmos e fronteiras; orientando o caminho correto e ignorando os desvios. Talvez, não a luta pela riqueza ou pela posse material nem pela propriedade alheia: para ser mais exato, combate pelo poder de dizer, definir, sem qualquer retorno direto esperado. Além disso, as palavras depois de escritas são filhas do vento. Provavelmente, os autores da Proposta de 86 não imaginavam que algumas de suas conquistas permaneceriam, porém redimensionadas. E olhando daqui, hoje, 20 anos depois, num contexto político provavelmente ‘menos intenso emocionalmente’ e num momento em que as políticas educacionais se centralizam cada vez mais, perguntamo-nos o que esperar de um aluno que deve, acima de tudo, falar de si e reinterpretar-se conforme critérios externos; um aluno cujas experiências são ressignificadas constantemente.

Um fato é certo. Se esse trabalho não abre grandes estradas, movimentando grupos sociais indignados contra a situação sociopolítica atual; se não apresenta o

currículo escolar envolvido numa tensa e complexa rede de relações de poder, desde o cotidiano da sala de aula até o gabinete do Ministério da Educação, e deste para o contexto político neoliberal internacional, por outro lado nós, pesquisadores, perguntamo-nos se nosso papel junto com os professores das escolas de Educação Básica não deve ser mais próximo e participativo. Uma análise localizada do currículo escolar abrirá brechas para um diálogo mais produtivo entre universidade e escola? Talvez o registro dessas últimas palavras expresse o temor de um pesquisador pelo esquecimento e abandono de seu trabalho acadêmico.

Referências

Fontes primárias

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Guia Curricular para o ensino de 1º grau*. São Paulo: 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau* (Texto Preliminar). São Paulo: SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

Referências bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.

ALMEIDA NETO, Antonio S. *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W.; FRANKLIN, Barry. História do currículo e o controle social. In: APPLE, Michael W. (Org.). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 95-124.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. p. 85-99.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BITTENCOURT, Circe M. F. *et al.* Propostas curriculares de história. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. p. 85-99.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e de oitenta*. 1994. 244p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 6: Pannonica Editora, 1992.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-110.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 2005.

FOUCAULT, Michel. Genealogía I: erudición y saberes sujetos. In: FOUCAULT, Michel. (Org.) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, sd. p. 11-22.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 15-38.

- _____. Poder-corpo. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a. p. 145-152.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b. p. 1-14.
- _____. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2003.
- _____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004d.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004e.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004f.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-20.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *currículum*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 6: 33-52, 1992.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. VII-XXIV.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. 1996. Np. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.
- MATE, Cecília Hanna. Reformas de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 573-578.

- MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a escola de 1º grau. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: v. 15, nº1, p. 152-160, jan./jun. 1989.
- _____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 13, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.
- PARAÍSO, Marilucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. p. 283-303.
- PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino médio*. São Paulo: Ática, 2000.
- PIRES, Rita de Cássia Santos. *Reforma curricular e o ensino de História: a proposta da CENP de 1992 e suas implicações historiográficas e pedagógicas*. 2001. 175p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 173-210.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme>.
- ROCHA, Ubiratan. *Currículos de história do Rio de Janeiro, cotidiano escolar e ensino: recuperando ‘elos perdidos’*. 2001. 197p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Marcos A. da. Contra o horror pedagógico. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*. Uberlândia, (23): 85-98, jul./dez. 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação. In: _____. (Org.). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 59-72.
- _____. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. *Programas e textos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. Disponível em: www.anped.org.br.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. (Org.). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992a.

_____. (Org.). *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999a.

SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999b.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999c.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 93-104.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles! In: _____. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 35-48.

_____. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZUNDT, Maria Dolores. *América curricular: saberes históricos no ensino fundamental (1980-2001)*. 2001. 193p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.