

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR COMO POLÍTICA DE PESSOAL EM SÃO PAULO¹

André Luiz Paulilo²

Desde que se iniciou o *Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* na rede de ensino da capital, até José Serra deixar o governo do estado de São Paulo, a gestão da coligação PSDB-DEM envolveu o magistério com os resultados da aprendizagem. Hoje, em São Paulo, uma série de padrões e sistemas de exames atua para realçar os níveis de proficiência das escolas e dos seus professores. O governo do estado de São Paulo, nesse período, criou um sistema de gratificação e promoção em função desses resultados com o “Programa de Qualidade da Escola”. Na prefeitura da capital, os resultados obtidos em avaliações externas têm servido para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização. Por um lado, se vem associando o salário dos professores a seu desempenho em termos dos resultados do exame ou do teste de seus alunos; por outro, as políticas de currículo avançam sobre as áreas de autonomia profissional dos docentes.

De um modo geral, essas iniciativas procuram dar sustentação a regimes de ensino enunciados com bastante clareza e transparência. Entre 2006 e 2008, a publicação do *Referencial de Expectativas do Ciclo II*, do *Referencial de Expectativas de História*, das *Orientações Curriculares*, da *Proposta Curricular do Estado* e dos *Cadernos do Professor* e sua distribuição aos professores fizeram veicular todo um repertório de conhecimentos especializados para servir de fundamento ao exercício da docência. Entre o roteiro de lições e o subsídio à prática, esses impressos configuram representações sobre as práticas docentes e sobre as relações ensino/aprendizagem que importam compreender quando se questionam as estratégias de imposição de saberes pedagógicos pelo poder público. Trata-se da atenção às configurações por meio das quais a realidade é percebida e aos procedimentos que visam ordená-la. Como escreveu Chartier (2009, pp. 51-52), as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhe seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que as coisas são, efetivamente, o que dizem que são.

¹ Este artigo é resultado de pesquisa que contou com o auxílio para jovens pesquisadores do CNPq.

² Professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) Contato: paulilo@unicamp.br

Por essa razão, pode ser útil discutir os vínculos entre as categorias em que se fundam os agenciamentos discursivos dos atuais referenciais curriculares das Secretarias de Educação do estado de São Paulo e da sua capital e as matrizes de classificação e julgamento dos níveis de proficiência das escolas e dos seus professores. O propósito deste estudo é fazê-lo a partir do material que designa as propostas para o ensino de História no Ensino Fundamental II. Assim, examinei esse material no encaixe das estratégias e atividades que sistematiza, tendo em vista a sua relação com as recentes iniciativas de gratificação, promoção e contratação de professores na cidade e no estado de São Paulo. Minha principal preocupação será mostrar que hoje seguem às orientações curriculares e prescrições acerca da intervenção e mediação do professorado, medidas de ordem administrativa visando a garantir o êxito das propostas por meio da política de remuneração e dos critérios de arrematação de novos professores.

As rotinas de trabalho e o repertório de estratégias e atividades de ensino nos referenciais curriculares

O conjunto de publicações que as Secretarias de Educação do estado de São Paulo e da sua capital distribuíram aos seus professores entre 2006 e 2008 enfatiza as rotinas de trabalho. Há uma preocupação muito evidente com a estruturação da aula e o seu desenvolvimento. Pode-se colher, entre outros elementos, um protocolo de procedimentos – apresentação para os alunos do tema, sondagem do que já sabem a respeito, problematização, organização do conhecimento e desenvolvimento dos conteúdos, síntese e finalização. Nesse âmbito, as prescrições são de ordem estruturante e recorrente. Insiste-se que a apresentação do tema considere a relevância do que será estudado e oriente os alunos quanto aos conteúdos, critérios de trabalho e objetivos. A sondagem do que os alunos já sabem deve sensibilizá-los para as questões relativas ao tema do qual se tratará. Com a problematização, tornam-se centrais a aproximação do tema de estudo com o presente, a comparação entre símiles e a crítica das fontes. A organização do conhecimento sistematiza o que foi problematizado com a contribuição dos alunos para a incursão no tema. Nesse momento, o registro em lousa dos resultados é providência sempre reiterada. Para o desenvolvimento do conteúdo, os referenciais curriculares sugerem estratégias, orientam a metodologia, propõem roteiros de análise, sequências didáticas e situações de aprendizagem. A síntese com que se finaliza a atividade recupera informações, contextualiza historicamente as questões estudadas e reforça a sua demarcação no tempo e no espaço.

Enquanto na apresentação, na sondagem, na problematização, na organização do conhecimento e na síntese percebem-se as etapas de abordagem dos conteúdos pelo professor, as orientações para o desenvolvimento da matéria permitem vislumbrar algo das práticas do magistério que os referenciais curriculares procuram consolidar. Sujeito ativo, o professor é o responsável pela eficácia do saber a ser ensinado e mediador cultural. A História que ensina é resultado das expectativas de aprendizagem. A atividade e experimentação respondem pela teoria psico-pedagógica. Os procedimentos de coleta, organização e registro de informações, leitura e produção de textos servem ao professor como instrumentos de exercício e controle do rendimento do aluno, o debate e a argumentação como principal processo de aprendizagem, e o apelo à realidade e ao já conhecido do aluno como recurso desencadeador do interesse do jovem. Ainda que se possa trincar o conhecimento da pedagogia da História propugnada nas atuais propostas curriculares de São Paulo com ponderações assim, a propriedade desses paradigmas da atuação do professor para a compreensão das formas como elas propõem ensinar a disciplina no ciclo final da escola fundamental é apenas parcial.

Há considerações muito específicas de conduta e método que prestam um valioso testemunho sobre os fazeres cotidianos que são esperados do professor de História. Elas completam com um receituário de práticas o discurso para os praticantes. Pelo compêndio das práticas ou por meio do exemplo, os referenciais curriculares ambicionam aumentar seu valor de uso junto aos professores e participar das vias cotidianas de trocas entre esse corpo de praticantes.

Acerca da conduta do professor de História, debruçei-me sobre as passagens dos referenciais curriculares que orientam o contato do docente com os alunos e com outros colegas e a postura em sala de aula. Em primeiro lugar, há uma preocupação específica com a condução do diálogo em sala. Perante a manifestação dos alunos sobre um questionamento, recomenda-se que o professor procure não ratificar nem negar o que os estudantes falam, e sim retomar, registrar, confrontar suas posições (SÃO PAULO, SME, 2006a, p.14). Converter expectativas em perguntas, explorar as estratégias de pergunta e resposta e facilitar a participação dos alunos na aula expositiva também são recursos lembrados para sustentar e encaminhar as discussões entre professor e alunos em aula. Igualmente, incentiva-se a troca de ideias entre os alunos. Nessa direção, a escolha de intervenções didáticas que promovam discussões abertas, o debate e a troca de resultados das pesquisas escolares são as opções indicadas ao professor de História. Outras estratégias para provocar a participação oral dos alunos são o convite aos alunos produzirem um resumo oral do texto lido e a solicitação por sorteio. Em sentido inverso, encontram-se recomendações para que, enquanto expõe e orienta, o professor

mantenha a atenção do aluno. Nesse quesito, evitar dispersar-se em detalhes irrelevantes, concentrar-se em questões que favoreçam a compreensão, explicitar claramente os propósitos da aula, ilustrar e estar atento ao que dizem os estudantes advertem sobre a necessidade de interessar a audiência. Considerações sobre o perfil de atuação do professor de História e o trabalho integrado entre professores completam os referenciais de conduta de que, em geral, as orientações curriculares tratam.

Ao professor de História, os referenciais curriculares associam a ideia de que em suas aulas se pode promover o debate, a reflexão e, portanto, a liberdade de pensamento. Muito em razão disso, questionar seus alunos, observar o respeito às diferenças entre os alunos como entre os povos e realizar a crítica e a análise das fontes e dos materiais didáticos implicam uma postura democrática do professor diante da classe. Assim, essas publicações reiteram que o docente de História viabilize o acesso dos estudantes a diversas fontes de informação, permita o aluno expressar publicamente o que pensa (SÃO PAULO, SME, 2006a, p.41) e, entre outras atitudes, acompanhe, sem dirigir, a formação da consciência crítica de crianças e adolescentes (SÃO PAULO, SEE, 2008a, p.41). O trabalho em conjunto com professores de outras disciplinas também é indicado para o ensino da História. No material impresso do município, o professor orientador da sala de leitura aparece como o maior colaborador das atividades em que se exigem livros, planejamento de tarefas com revistas e jornais, oficinas de leitura e produção de texto (SÃO PAULO, SME, 2006a, pp.16-17). Sobretudo os *Cadernos do Professor* da proposta curricular do estado para o ensino de História preveem momentos muito específicos de colaboração entre professores de diferentes áreas. No conjunto de Cadernos da 5ª série sugerem-se um projeto interdisciplinar, abordando o uso da água na antiguidade oriental e na sociedade contemporânea, e a organização de um jogo de percurso sobre a crise do Império Romano, envolvendo os professores de Arte, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Matemática. O trabalho em conjunto com um professor de Matemática volta a ser solicitado na 8ª série, por ocasião de uma atividade de construção e interpretação de gráficos (SÃO PAULO, SEE, 2008e, p. 24).

Sobre as considerações de método, contentei-me em perfilar o que os referenciais curriculares dizem ser necessário fazer para conduzir o ensino da História. Alguns dos encaminhamentos da aula têm a ver com a própria metodologia da História e conferem rigor crítico ao ensino. Outra parte deles diz respeito às preocupações pedagógicas com a compreensão, interesse e participação dos alunos. Trata-se, principalmente, dos procedimentos que, por um lado, visam fazer aprender a matéria e, por outro, arranjam-se com o desejo do aluno aprender. Há ainda

soluções de método muito próprias das práticas de ensino da História. Elas resultam da preocupação em conciliar, numa situação de ensino, o domínio da natureza específica do conhecimento histórico e o desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para os alunos.

Do primeiro conjunto de estratégias constam as premissas metodológicas elementares da pesquisa histórica. Indagar sobre o significado histórico das fontes e ressaltar a imperiosa necessidade da sua crítica são operações de compreensão incorporadas nos referenciais curriculares atualmente distribuídos em São Paulo. Entre os procedimentos utilizados na pesquisa histórica, a produção de dados apoiados em documentos, a atenção ao autor e às suas ideias através da investigação de quem ele foi e das características da sua obra ou o recurso aos métodos comparativos têm também uma aplicação didática. Igualmente, focar produções que se tornaram referência para o estudo de um tema ou esclarecem sobre uma questão de interesse e perguntar pelo significado histórico das exigências do presente servem de parâmetro para orientar o ensino da História nas atuais propostas curriculares. Assim, vê-se que a perspectiva dita acadêmica cumpre um papel relevante de referência ao ensino da História propugnado pelas autoridades públicas e seus especialistas para as escolas.

À outra série de recomendações pertencem as situações de aprendizagem, as atividades sequenciais, enfim, as práticas programáveis de ensino. Nos esquemas propostos pelos referenciais curriculares, predomina a preocupação com a pertinência e eficácia das interações que o professor de História é capaz de estabelecer com seus alunos. Nessa direção, há expectativas quanto à capacidade de o professor induzir e conduzir debates e discussões, explorar as oportunidades para o debate, orientar a leitura e o estudo dos alunos, os grupos de trabalhos e a coleta e sistematização de informações em mapas, murais, painéis e cartazes, organizar a exposição dos resultados das atividades e incentivar a utilização de materiais diversos. Tão importante quanto essas ações, a condução da aula é motivo de uma série de recomendações. Em primeiro plano, os docentes são lembrados da importância, para aula, da análise de documentos, do encaminhamento das reflexões, da demonstração e da construção de sínteses consistentes. Secundam esses procedimentos as preocupações em relação ao momento de transcrever um texto na lousa, de utilizar o material didático e de recuperar exemplos, repetir e destacar aspectos da matéria ensinada. Já a atenção com o que é produzido em classe encoraja a elaboração de textos coletivos com os alunos e de roteiros de pesquisa. A valorização das atividades de escrita e pesquisa vai no sentido de mostrar o resultado desses

trabalhos e de fazer com que professores e alunos se revelem em suas obras, em seus trabalhos apresentados ou expostos.

Enfim, as soluções de método mais próprias do ensino de História reúnem os procedimentos a serem utilizados na abordagem dos conteúdos históricos escolares. Concorrem com a realização da aprendizagem articulando estratégias de preleção e meios de propor o estudo e a reflexão sobre a História. Assim, por um lado, a exposição do tema é um atributo das aulas de História que se deve levar em conta. A aula expositiva, por vezes do tipo magistral, constitui-se, nos referenciais curriculares, como instrumento adequado para apresentar a conjuntura dos fatos, situar o aluno na História do presente e contextualizar historicamente. Segundo esses mesmos referenciais, serve ainda para o professor confrontar as ideias identificadas nas fontes e conceituadas em função da época do documento com a linguagem corrente. Recorrer às ilustrações e aos mapas históricos ou do mundo são práticas indicadas para o professor fazer cumprir as finalidades da sua preleção. Por outro lado, preocupam as condições para o trabalho coletivo da classe. Trata-se de orientações para situações com protocolos muito controlados de atuação e para auxiliar os alunos de forma a que eles possam desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade. Do primeiro tipo são as recomendações para organizar um material diversificado de consulta e referência sobre o tema ou problema tratado, construir uma linha do tempo, apresentar materiais que favoreçam a pesquisa de informações em diversas fontes, ensinar procedimentos aos estudantes de como lidar, ler, avaliar e interpretar seus materiais, meios e linguagens e encontrar na própria fonte pistas do seu contexto histórico. As orientações para se conseguir dos alunos uma compreensão e uma apreciação dos caminhos da participação numa comunidade, sobretudo, envolvem práticas de análise. A preocupação de analisar as fontes tanto em relação ao contexto no qual foram produzidas e veiculadas quanto aos conteúdos em estudo e de fazer os alunos refletirem sobre seu conhecimento a respeito da História não é apenas indício da presença do método do historiador na sala de aula. Os referenciais curriculares que as Secretarias de Educação do estado de São Paulo e da sua capital vêm implantando na última década associam a operação histórica ao estudo da organização política em que os alunos se inserem e aos ideais e atitudes que se relacionam à cidadania. Reconhecem que para tornar o mundo inteligível ao aluno, pelo desenvolvimento de uma perspectiva histórica, não só importa satisfazer o interesse dos adolescentes e adequar o assunto ao processo de aprendizagem, mas também é preciso ter rigor crítico.

A sistematização das práticas nos referenciais curriculares: modelos de ensino e prescrição

Além das considerações de conduta e método, existem orientações bastante direcionadas quanto à produção coletiva de atividades e externalização dos produtos. Trata-se de uma pedagogia centrada em práticas e tarefas. O objetivo de subsidiar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos é também sensibilizar o docente para a sua condição de produtor. Segundo a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008, p. 18):

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real.

Essa compreensão repete a perspectiva das *Orientações Curriculares* (2007, p.58) quando considera a aprendizagem uma construção pessoal que pode ser favorecida por situações criadas pelo professor, a escola e a sociedade. Assim, a aprendizagem é vista nas *Orientações Curriculares* da Secretaria Municipal de Educação (2007, p.19) como:

(...) compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Em ambos os casos, a organização curricular é considerada uma ferramenta de apoio à prática docente, que deve auxiliar o professor na tarefa de planejar trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas. No entanto, enquanto na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* a História aprendida se transforma e se manifesta em produtos, as *Orientações Curriculares* do município atrelam as atividades a longos tempos de interação, valorizando mais a trama de relações estabelecidas nas aulas.

Nas práticas previstas no *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – História* e nas *Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem – História* são acentuadas as prescrições quanto ao planejamento das interações. Recomenda-se organizar atividades que estimulem os estudantes a preocuparem-se com a leitura e a questionarem a diversidade do que é possível ler nas páginas impressas (SÃO PAULO, SME, 2006b, p.27). Predomina a preocupação com as oportunidades de leitura criadas pelo professor na aula:

prever a possibilidade de leitura, realizar a leitura, ler coletivamente e, sobretudo, explorar as interpretações, questionando, solicitando a opinião dos alunos, confrontando diferentes textos e organizando as análises. O debate das ideias e entre as diferentes interpretações constitui o principal recurso para que os alunos assumam a palavra e participem da aula.

Além da leitura e do debate, conversar com cada grupo, desenvolver atividades de confrontação de legendas criadas para uma mesma imagem ou mapa, utilizar o livro didático e o material paradidático e visitar museus são tidos como meios de o professor envolver seus alunos com a aprendizagem. As preocupações com os procedimentos de organização e sistematização completam as recomendações dos referenciais curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Durante o desenvolvimento da aula, o papel do professor é instigar, promover questões para que os alunos observem, dialogar. Ao final, pretende-se que o docente contextualize as fontes utilizadas, estabeleça relações e retome os conteúdos. Enfim, a preparação da aula implica organizar os materiais para apresentar aos alunos. Compreende-se que essas ações viabilizam a criação de canais de diálogo entre o professor e seus alunos, principal objetivo das orientações curriculares.

A produção de atividades por parte dos alunos é prevista como desdobramento da aula. Sobretudo o *Referencial de Expectativas* associa a leitura de textos, imagens, mapas e gráficos às possibilidades de escrita. Nesse documento, a formação de leitores resulta da aprendizagem de “como questionar e como estar atento às ideias imersas nas complexas dimensões dos diferentes gêneros de texto, dos contextos em que se inserem e das autorias, nas formas, nas relações e na diversidade de linguagens em que se expressam” (SÃO PAULO, SME, 2006b, p.29). Anotar as hipóteses iniciais e os conhecimentos prévios, sistematizar as informações colhidas dos textos, escrever interpretações para textos, imagens, gráficos e mapas, reescrever os textos, complementar o que foi estudado com pesquisas, produzir textos nos estilos dos textos lidos são considerados meios para isso. Outras ações mais específicas constituem um repertório variado de atividades. Propor aos alunos o desenvolvimento de projetos de lei para serem enviados para o Parlamento Jovem Municipal e solicitar que os alunos criem títulos para imagens ou que elaborem textos coletivos, elaborar textos com os estudantes ou organizar a coleta de informações a serem incluídas em tabelas apropriadas seguem como sugestões para a realização de exercícios de escrita e leitura.

As *Orientações Curriculares* retomam essa diretriz, ampliando a abrangência das atividades. Insistem que na sala de aula pode haver uma grande linha do tempo a ser progressivamente preenchida com cada contexto estudado (SÃO PAULO, SME, 2007, p.92). Para a avaliação

individual, as *Orientações Curriculares* sugerem ao professor pedir para os alunos escreverem um texto contando o que sabiam antes e o que aprenderam com o trabalho realizado (SÃO PAULO, SME, 2007, p.95) ou que sejam feitos desenhos a partir de descrições elaboradas pelos próprios alunos (SÃO PAULO, SME, 2007, p.109). Em grupo, as solicitações abrangem a listagem do que já se sabe ou de aspectos da matéria estudada, pesquisa ou, pelo menos, a divisão das tarefas de pesquisa, a reescritura de textos lidos em sala, a produção de murais com os resultados do trabalho na classe. Debater e registrar as conclusões de aula, apresentações e a produção de textos sobre as discussões acerca do tema explorado pela classe são realizações que se pede para ocorrerem coletivamente.

Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, os *Cadernos do Professor*, organizados por séries e por bimestres, apresentam situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares de História (cf. SÃO PAULO, 2008a, p.9). Trata-se de uma compilação de atividades sobre a matéria que é assumida como subsídio para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação. Em meio aos apelos das sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas e suas implicações para o exercício da docência em História, as atividades de produção pareceram-me ser o principal vetor das orientações. A partir da abordagem de toda a série de produtos que se propõe fazer nos diferentes *Cadernos do Professor* da área de História, podem ser identificados certos padrões nas práticas recomendadas. Diferente do que ocorre no material da Secretaria Municipal de Educação, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* privilegia o registro e os produtos da aprendizagem.

A interação e as relações estabelecidas na aula entre professor e alunos são fomentadas em função do que se vai produzir. Assim, mais que o debate e a confrontação das interpretações de leitura, a proposta curricular do estado valoriza os procedimentos de desenvolvimento de tarefas e a produção coletiva das atividades. Em um total de 64, distribuídas em 16 Cadernos, as chamadas situações de aprendizagem também trazem planos de aula, levantam alternativas, contrapõem possibilidades de ação e orientam a interpretação do significado do que solicitam fazer. Uma parte delas se define em produções de construção coletiva. Outra parte, articulando práticas de estudo, pesquisa e análise, organiza procedimentos de compreensão de textos de época e tipos variados de fontes históricas. Outra parte, ainda, das situações de aprendizagem orienta o registro individual das observações realizadas. O conjunto todo é perpassado por práticas de trabalho em grupo e apresentação de seminários, pela coleta e organização de informações em fontes diversas e a sistematização de dados e conceitos.

Há variedade de produções: varal, página de jornal, dicionário ilustrado, murais, textos ilustrados, cartazes, cadernos de registro, cartões postais, painel ilustrado, álbum de figurinhas, história em quadrinhos, quadro informativo, maquete, revista cultural, anúncio publicitário, jogos de percurso, mapa e noticiário. Principalmente, elas motivam apresentações e exposições. Segundo Arroyo (2000, p.156), esses são os momentos em que os alunos se sentem “atores, artistas, produtores de algo, artífices individuais ou coletivos e a escola abre espaços para que as crianças e adolescentes se mostrem em suas obras, suas artes, os produtos que lhes dão orgulho e identidade”. A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* também parece apostar que seja assim. Pretende que a adolescência e a juventude externem sua formação em práticas, atividades, produtos e tarefas coletivas. Nessa perspectiva, o ensino de História contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura, reflexão e escrita com temas cuja elucidação deve partir de situações cotidianas e conduzir a vivências educativo-culturais.

No entanto, essa concepção prático-ativa de educação convive com procedimentos mais fundados nas tarefas de observação, análise e síntese características do ofício do historiador. É igualmente importante a quantidade de estudos dirigidos de textos, organização de glossários, fichas e mapas conceituais, pesquisa escrita, elaboração de cronologias, análise de fontes e mapas, produção escrita, comparação de documentos indicada nos *Cadernos do Professor* da área de História. Recomenda-se a socialização entre os alunos dos resultados desses esforços de investigação e análise em debates, discussões ou seminários. De certa forma, também os passos do método historiográfico são aproveitados para as tarefas do ensino, e a apresentação dos resultados respeita os tradicionais meios de divulgação e avaliação do trabalho intelectual. Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008a, p.41), o esforço para superar “as sempre lembradas formas tradicionais de ensino” não significa que o professor deva abdicar dos recursos do método histórico, do uso da palavra ou do domínio do assunto e do conhecimento das diferenças entre o ofício do historiador e do professor.

Conforme espero ter conseguido mostrar, a formatação do auxílio ao professor responde à ideia que se faz do seu trabalho em sala de aula. Na proposta curricular do estado de São Paulo, o *Caderno do Professor* reúne subsídios e orienta a utilização dos recursos para uma série de aulas organizadas em função do produto que se vai construir. No *Referencial de Expectativas* e nas *Orientações Curriculares* publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a produção é um mero desdobramento da aula, apoio e prolongamento da reflexão. Não obstante as diferenças, o governo do estado e a prefeitura da

capital reconhecem na aprendizagem da leitura e da escrita um campo comum do ato de ensinar, e na elucidação das relações entre passado e presente e no exercício do pensamento livre os habituais referentes da História ensinada. Reconhecer as afinidades ou convergências entre ambas as propostas curriculares não significa dizer, no entanto, que serão compartilhados entre os professores.

Como advertiu Dominique Bourne (1998, p. 140), não serão os programas que transformarão, como num passe de mágica, o ensino de História, pois “os docentes e a maneira como são formados são mais importantes que os programas, e ainda mais capital é a coerência da missão que a nação lhes confia”. De fato, as apropriações do que pareceu ser útil das propostas curriculares de História aos professores não foi algo que esta pesquisa pôde estudar. As abordagens atuais sobre como ocorrem na prática as apropriações de programas, diretrizes curriculares e livros didáticos advertem acerca da variedade de soluções de aplicação e interpretações (cf. FONSECA, 2006; ROCHA, 2009). Na própria *Proposta Curricular do Estado* (2008, p. 43) se reconhece tratar-se de mais uma tentativa, talvez condenada, no nascedouro, a produzir os mesmos e modestos resultados das anteriores. Outra maneira de perceber a questão da apropriação das propostas de inovação do ensino pelos professores é compreender como se dão as suas trocas de informação. Nesse último sentido, Miguel Arroyo (2000) e Anne-Marie Chartier (2007) contribuem com considerações sobre as estruturas de apoio mútuo entre os professores.

Por um lado, Arroyo (2000, p.151) mostra que o professor se afirma como profissional de práticas a partir da troca de experiências. Sobretudo, enfatiza a importância dos encontros, das oficinas e das redes de comunicação onde as práticas sejam socializadas para a criação de uma rede de experiências e de práticas significativas entre as escolas e os coletivos de professores. Por outro lado, Anne-Marie Chartier (2007, p. 204) propõe uma compreensão da dinâmica da troca de experiências entre os pares. Ao analisar o valor de troca das famosas “receitas”, conclui que o discurso oral ligado às práticas permite que os professores se identifiquem como um corpo de praticantes, embora cada um trabalhe em sua sala de aula. Tanto quanto a ideia de rede de experiências, a concepção de valor de troca sublinha que há práticas que os professores sabem e controlam e cuja reelaboração depende das ações que realizam, das situações pedagógicas que experimentam e dos procedimentos de trabalho que põem em uso (cf. CHARTIER, 2007, p.204). Em muitos sentidos, mais que a partir de qualquer auxílio à ação docente, a atualização dos saberes úteis para a prática ocorre em meio a trocas informais.

A carreira do professor e as políticas do currículo

Há indícios de que essa dimensão do ofício da docência não foi ignorada na *Proposta Curricular do Estado* ou no *Referencial de Expectativas* e nas *Orientações Curriculares* da Secretaria Municipal de Educação. Um deles é a insistência com que se solicita a intermediação do professor para ajustes, adaptações e alterações que considerar pertinentes. Reiteradamente, a experiência do docente, sua iniciativa e preferências constituem domínios que as orientações curriculares de História reconhecem. Que o docente siga seu próprio caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas, é recomendação que na *Proposta Curricular do Estado* (2008, p.43) soa com um tom de resignação: “Mas uma coisa deve ser dita desde já: seja qual for o procedimento adotado, os resultados dependerão, sempre, da prática constante da leitura”.

A abertura de canais de participação do professorado na elaboração das propostas e orientações é outro indício do reconhecimento da importância da experiência e dos encontros para a atualização dos saberes úteis à prática docente. A criação do grupo de referência da área de História a partir de integrantes do magistério municipal envolveu professores, equipe da diretoria de orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação e especialistas da área num esforço de trabalho coletivo. A proposta estadual reserva espaço para a avaliação dos resultados obtidos com o *Caderno do Professor* por parte do docente, para possíveis ajustes futuros. Na edição de 2009 desses *Cadernos*, o secretário de educação do estado reconhece que a revisão para o aprimoramento da proposta curricular resultou das análises e sugestões dos professores. Dessa forma, os órgãos centrais da educação mostram também desejar tirar partido da experiência do magistério e participar da sua rede de trocas. Ocorre que a tentativa de administrar a implantação das novas propostas curriculares recai não propriamente nas práticas de ensino, mas na mobilização dos praticantes.

A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, os *Cadernos do Professor*, o *Referencial de Expectativas* e as *Orientações Curriculares* cumprem o papel de generalizar rotinas de ensino e integrar projetos e programas de ação. Acredita-se que, assim, contribuam para “organizar melhor o sistema educacional” (SÃO PAULO, SEE, 2008) ou para planejar uma “estratégia que ao mesmo tempo dê conta da complexidade e tamanho da rede” (SÃO PAULO, SME, 2006a, p.8). No entanto, as práticas que as Secretarias de Educação do governo do estado e da prefeitura da capital constituíram em torno das suas propostas e referenciais curriculares mostram que se tratam de exigências específicas e minuciosamente definidas de ensino. O

modo como os novos padrões de conteúdo e os sistemas de avaliação que o acompanham dificultam as regras de promoção e contratação dos professores manifesta a exigência de aquiescência com a definição governamental de currículo.

A criação do *Programa Qualidade da Escola* exige da escola o cumprimento de metas e a gratificação dos professores de acordo com o sucesso que têm em efetivar a proposta curricular. Na área de História, a manobra se efetivou com a vinculação do *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* à proposta curricular em 2009. Depois de consolidar a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação procurou tornar clara a vinculação do SARESP ao currículo, publicando as *Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP – Ensino Fundamental e Médio – História e Geografia*. Trata-se de um documento que descreve o elenco de metas de aprendizagem desejáveis em História e Geografia, estabelecendo, conforme entende a coordenadora geral da proposta, “os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis”. Nesse sentido, trata-se da versão estadual da proposição de expectativas de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O novo regime de avaliação do desempenho das escolas públicas estaduais mede o desempenho dos alunos pelos resultados do SARESP e o fluxo escolar pela taxa média de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo então o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) por escola. A partir desses índices, a Secretaria de Estado da Educação estabelece as metas para o ano seguinte. A gratificação dos professores resulta da satisfação das metas determinadas. Também o processo de promoção por merecimento dos professores da rede estadual paulista exige o domínio da proposta curricular da Secretaria. A *Resolução SE-80*, de 3 de novembro de 2009, inclui a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de História* na bibliografia dos exames e concursos de professores que concorrerem à promoção por merecimento. Ambas as iniciativas constituem meios para obter adesão e apoio nas escolas e lembrar aos professores a existência de uma hierarquia e a sua autoridade. As práticas de avaliação das escolas segundo resultados e de associação do salário dos professores ao seu desempenho, por um lado, pressionam para que as escolas sigam as mudanças ordenadas, mas, por outro, insuflam suspeitas e dúvidas. Segundo Anne-Marie Chartier (2007, p. 228), o

que apreendem não é o que se passa na educação, mas a eficácia de certos discursos em responder ou não às expectativas do poder público.

As medidas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação para associar currículo e desempenho ainda não configuram nada tão estruturado. Entretanto, os recentes concursos de ingresso no magistério e acesso nos quadros técnicos se valeram dos referenciais curriculares na bibliografia. As *Orientações Curriculares* de História constam da bibliografia do concurso de ingresso para professores de História e do concurso de acesso para o cargo de coordenador. Em ambos os editais, compõem a seção “Organização dos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento da competência leitora e os saberes escolares das áreas de conhecimento” (SÃO PAULO, SME, 2008a, p. 11). Como conteúdo de seleção, as rotinas e modelos de ensino que as publicações institucionais prescrevem não só exigem compreensão, mas entranham o ingresso, ou o acesso, com metas detalhadas e padrões de desempenho. Esse tipo de indicação realça expectativas quanto ao domínio das situações programáveis de ensino que as orientações curriculares veiculam. Assim, o planejamento de longos períodos de interação e a valorização do debate, da reflexão e das práticas de produção de texto e leitura foi mais que um referencial de trabalho para o ensino de História. Constituíram também um perfil profissional do professor de História no concurso de ingresso da prefeitura de São Paulo.

Outra iniciativa que mostra as exigências das autoridades públicas quanto à aquiescência do docente com a definição governamental de currículo é a organização da Escola de Formação de Professores do Estado. Sua criação foi anunciada em 2009 como uma parte do programa “+ Qualidade na Escola” e, na prática, interpõe entre a seleção em concurso público e o ingresso na carreira do magistério um curso especial de quatro meses. O novo regime de contratação sinaliza que a Secretaria de Educação do Estado busca atrelar os objetivos dos seus programas aos conhecimentos de que o professor precisa e relacioná-los às situações de sala de aula. O firme controle da qualificação dos professores e as exigências de mudanças curriculares por parte do governo têm sido compreendido por Ivor Goodson (2008, p.109) como meios de dizer que o tempo em que os professores eram autônomos e independentes acabou: “(...) o novo profissional é tecnicamente competente, segue as novas diretrizes e práticas, e considera o ensino como um emprego no qual, como em outros, ele/ela é gerenciado e dirigido e transmite o que lhe pedem que transmita.”

Em meio às iniciativas em curso nas redes municipal e estadual de educação, as missões e envolvimento pessoal que sustentam o sentido que o professor de História tem do ensino apenas insufla velhos jargões. “Gostar de História” ou a “autonomia e reflexão do professor”

são sentenças que perdem o significado quando se deve obedecer aos ditados de outros e quando o nível de desempenho deve ser rigorosamente monitorado. Na medida em que servem de base para a crença de que a perícia e o controle pertencem à administração central, à sua burocracia e seus especialistas, as prescrições de novos currículos e diretrizes de reforma requerem maior cumplicidade e não personalidade. Prevaecem o cerco à autonomia profissional e as suspeitas em relação à formação inicial do professor.

Nesse sentido, as orientações e os referenciais curriculares configuram uma autêntica política de pessoal. Instituem ações focadas e para todos, iniciantes e veteranos, com o propósito de articular projetos e programas de ação nas escolas. Conforme mostram os exemplos do governo do estado e da prefeitura de São Paulo, as mudanças no currículo têm determinado grandes temas a serem abordados de acordo com avaliações periódicas. O foco da *Proposta Curricular do Estado para o ensino de História*, do *Referencial de Expectativas* e das *Orientações Curriculares* nos conhecimentos sobre a didática e a metodologia da História instrui sobre o conjunto adequado de procedimentos e competências para o professor da disciplina atuar em sala de aula. Publicações desse tipo generalizam uma forma específica e minuciosamente definida de ensino. Tratar das concepções gerais, objetivos mais imediatos e esquemas de trabalho, indicar e sugerir estratégias de aplicação dos métodos e, depois, avaliar o trabalho que foi feito, a competência e eficácia do docente em responder ou não as expectativas são o passo a passo de uma política que privilegia a autoridade dos especialistas que formularam os programas e dos funcionários que supervisionam e avaliam a implantação das propostas. O pagamento por resultados é uma espécie de corolário dessa estratégia de organização do trabalho educativo, incentivando a aquiescência com a definição curricular governamental. Como fontes de ideias, sugestões, incentivos e restrições, os referenciais curriculares estabelecem critérios para a atuação dos professores, servindo de parâmetro de promoção dos que já atuam e de ingresso dos novatos. Em parte, a contratação e a promoção resultam da eficácia em responder as expectativas que orientam o currículo.

As evidências que os referenciais curriculares de História permitem reunir dos programas e projetos educacionais do governo indicam haver uma agenda voltada para organização dos fazeres cotidianos da docência. A *Proposta Curricular do Estado para o ensino de História*, os *Cadernos do Professor*, o *Referencial de Expectativas* e as *Orientações Curriculares* de História do município de São Paulo instruem os docentes que favoreçam a formação de leitores e escritores, planejem períodos de interação com a classe e, enfim, melhorem a qualidade das aprendizagens na escola pública. Estritamente, os referenciais de História

solicitam dos professores a problematização das fontes, o trabalho com diversos gêneros textuais e a capacidade de explorar a dimensão formadora das práticas e dos seus produtos. O que o governo tem feito é tentar implantar isso tudo utilizando uma ampla série de artifícios tão incisivos quanto a efetivação no cargo, as gratificações por desempenho e a política de promoções. A distribuição de material para pronta utilização ou os demais subsídios para o processo de seleção e organização de conteúdos são os dispositivos fundamentais dessa política de pessoal. Ao apresentarem o conhecimento oficial, suas propostas e programas de ação, contribuem para a consolidação de um regime de verdade sobre o ensino, que não só é sugestivo ou influente, mas que se impõe por avaliações e controle sistemático.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *O ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2000.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, J; JULIA, D. (org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, pp.133-141.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *História e ensino de história*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. São Paulo: Vozes, 2008.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de história: diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2009, pp. 201-226.

SÃO PAULO (Cidade). *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006a.

_____. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – História*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *Concurso de acesso para provimento efetivo de cargos vagos de coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar – classe dos gestores educacionais da carreira do magistério municipal*. Edital de abertura de inscrições e instruções especiais. http://fcc.telium.com.br/concursos/pmspd109/edital_acesso_pub_240709.pdf. Acesso em 25 jul. 2008a.

_____. *Concurso público de ingresso para provimento de cargos vagos de professor de ensino fundamental II e médio – classe dos docentes da carreira do magistério municipal*. Edital de abertura de inscrições e instruções especiais. http://fcc.telium.com.br/concursos/pmspd109/edital_ingresso_pub_240709.pdf. Acesso em 25 jul. 2007b.

SÃO PAULO (Estado). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. *Caderno do Professor. História: ensino fundamental. 8ª série – 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Resolução SE-80/2009. In.: _____ *Exames e concursos de professores – PEB I, PEB II e Educação Especial – Perfis Profissionais*. São Paulo: SEE, 2009.