

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UnB

Pós-Graduação Lato Sensu –Educação e Patrimônio Cultural e Artístico

Flávia Scandar Soares

**Educação Patrimonial no âmbito escolar: Uma análise dos materiais
didáticos fornecidos pelo governo para as escolas estaduais de
São Paulo em 2014/18.**

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UnB

Flávia Scandar Soares

**Educação Patrimonial no âmbito escolar: Uma análise dos materiais
didáticos fornecidos pelo governo para as escolas estaduais de
São Paulo em 2014/18.**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Educação e
Patrimônio Cultural e Artístico, lato
sensu – a distância, do Programa de
Pós-graduação em Arte-PPG-Arte,
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Prof. Orientador: Emerson Dionisio
Gomes de Oliveira

São Paulo

2018

Polo Barretos - SP

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Emerson Dionisio Gomes de Oliveira (UNB)

()

()

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu noivo Fernando, com quem tenho dividido a vida durante esses dois anos da pós-graduação. Sua presença sempre tão fundamental não me permitiu desistir diversas vezes durante esta jornada, mesmo quando eu mesma não acreditava que eu poderia continuar, devido ao cansaço e aos problemas do dia a dia. Espero poder ser um dia tão fundamental em sua vida quanto você vem sendo na minha!

Um agradecimento especial aos meus pais Mauro e Valéria, que sempre me proporcionaram o melhor que puderam e me incentivaram a buscar pelos melhores caminhos da vida e educacionais. Dedico esta pesquisa a vocês que são meus exemplos! Meu pai pela dedicação e persistência, nunca desistindo mesmo com os obstáculos da vida e minha mãe que dedicou toda a sua vida para a educação pública de forma honrosa e me inspirou para seguir o mesmo caminho.

Agradeço também as minhas queridas amigas Ana Helena, Amanda, Brigida, Jane e Thiale que continuam comigo nesta longa caminhada dos estudos. Seguimos diferentes caminhos, mas continuamos juntas nos incentivando, sendo ombro amigo e rindo muito. Repito, tendo vocês para ajudar a carregar o peso da vida e dos estudos sempre fica mais fácil!

Dessas amigas devo um agradecimento carinhoso a Ana Helena que compartilhou comigo este momento da pós-graduação. Ter você comigo nesta, e em todas, as caminhas facilitam muito as coisas! Obrigada!

Devo um agradecimento também as atenciosas tutora Veronica e a coordenadora Eliane que fizeram tudo que podiam para me auxiliar durante este período, sendo sempre muito humanas. No mundo acadêmico encontramos poucas pessoas que reconhecem nossas necessidades e dificuldades, vocês fizeram a diferença!

Agradeço também ao meu orientador Emerson Dionísio por não ter desistido de mim, mesmo após eu mesma ter desistido. Obrigada por ter me aceitado de volta!

Por fim não posso deixar de agradecer a todos os meus alunos que passaram por mim nestes dois anos das três escolas em que leciono. A pós-graduação aconteceu concomitante com a minha transformação em professora e todos vocês me ensinaram muito, mais do que, talvez, eu tenha conseguido ensina-los.

TÍTULO

Educação Patrimonial no âmbito escolar: Uma análise dos materiais didáticos fornecidos pelo governo para as escolas estaduais de São Paulo em 2014/18.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar o currículo estadual de São Paulo, oficial desde 2009, a materialidade do suporte didático deste programa desenvolvido em colaboração com a Fundação Vanzolini, e o conteúdo referente a Educação Patrimonial. Diante disto, a análise da materialidade das apostilas tem como aporte teórico Circe Bittencourt, Roger Chartier e Thiago Figueira Boim, compreendendo os Cadernos do Aluno como suporte de conhecimento proposto, instrumento de controle da prática docente e aprendizado discente e, por fim, um material regido pelos protocolos de leitura. Outro aspecto a ser analisado, é o conteúdo sobre a Educação Patrimonial e como surge no currículo do São Paulo Faz Escola. O interesse por estes temas decorre da noção de currículo como discurso de poder, saber e formação de identidade e também do entendimento da escola como meio de convivência social, heterogeneidade das instituições de ensino e pelos desafios vividos pelo professor no dia-a-dia de seu ofício.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo Escolar. Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. São Paulo Faz Escola.

SOARES, Flávia Scandar. Educação Patrimonial no âmbito escolar: Uma análise dos materiais didáticos fornecidos pelo governo para as escolas estaduais de São Paulo em 2014/18. São Paulo – SP. 2019 (Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico, lato sensu – a distância, do Programa de Pós-graduação em Arte-PPG-Arte, Instituto de Artes da Universidade de Brasília.)
Prof. Orientador: Emerson Dionisio Gomes de Oliveira

TITLE

Educational Heritage in the school: an analysis of the educational materials provided by the government for São Paulo state schools in 2014/18.

ABSTRACT

This research aims to analyze the state curriculum of São Paulo, official since 2009, the materiality of the didactic support of this program developed in collaboration with the Vanzolini Foundation, and the content referring to the history of Heritage Educational. Therefore, the analysis of the materiality of the handouts has as theoretical contribution Circe Bittencourt and Roger Chartier, comprising the Student and Teacher's Notebooks as a support of proposed knowledge, an instrument of control of teaching practice and student learning and, finally, a regulated material reading protocols. Another aspect to be analyzed is the content about the Heritage Educational and how it appears in the curriculum of 'São Paulo Faz Escola'. The interest in these themes stems from the notion of curriculum as a discourse of power, knowledge and identity formation and also from the understanding of the school as a means of social coexistence, heterogeneity of educational institutions and the challenges faced by the teacher in the day to day his office.

KEYWORDS: School Curriculum. Cultural Heritage. Heritage Educational. São Paulo Faz Escola.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantas vezes aparecem Patrimônio Cultural nos cadernos do aluno de História.....	54
Gráfico 2 – Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 6º Ano – Onde Aparece o Patrimônio.....	57
Gráfico 3 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 6º Ano.....	58
Gráfico 4 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 6º Ano – Tipos de Patrimônio.....	60
Gráfico 5 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 6º Ano – Categorias.....	61
Gráfico 6 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 9º Ano – Onde aparece o Patrimônio.....	62
Gráfico 7 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 9º Ano.....	63
Gráfico 8 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 9º Ano – Tipos de patrimônio.....	64
Gráfico 9 - Caderno do aluno – São Paulo Faz Escola – 9º Ano – Categorias.....	65

LISTA DE IMAGENS

Caderno do Aluno

Imagem 1- Capa. Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	31
Imagem 2- Folha de Rosto.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	32
Imagem 3- Carta de Apresentação.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série.Vol. I. 2014-2017...33	
Imagem 4- Aula 1. Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol.I. 2014-2017.....	34
Imagem 5- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	34
Imagem 6- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	35
Imagem 7- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	35
Imagem 8- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	36
Imagem 9- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	36
Imagem 10- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	37
Imagem 11- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	37
Imagem 12- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	38
Imagem 13- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	38
Imagem 14- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	39
Imagem 15- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	39
Imagem 16- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	40
Imagem 17- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	40
Imagem 18- Aula 1.Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	41
Imagem 19-. Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. I. 2014-2017.....	44
Imagem 20- Caderno do aluno 6º ano, 5ª série. Vol. II. 2014-2017.....	59

LISTA DE SIGLAS

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: São Paulo Faz Escola: Proposta Curricular.....	14
1.1-Fazendo Escola: Unificação, bônus e identidade.....	16
1.2- Contradições no programa São Paulo Faz Escola.....	24
Capítulo 2: São Paulo Faz Escola em sua Materialidade.....	24
2.1-Descrição Caderno do Aluno.....	31
2.2- Protocolos de Leitura	42
Capítulo 3: Educação Patrimonial no material didático.....	49
3.1-O Patrimônio no Caderno do Aluno – São Paulo Faz Escola.....	53
3.2-O Caderno do Aluno no início do ciclo.....	57
3.3-O Caderno do Aluno ao final do ciclo.....	62
Considerações Finais	67
Fontes de Pesquisa	71
Referências Bibliográficas	71

INTRODUÇÃO

No início do ano letivo de 2008, o governo do Estado de São Paulo, reuniu os professores, diretores e coordenadores da rede pública de ensino, em suas respectivas escolas, para falar sobre as novas diretrizes curriculares. A Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP) teve como objetivo para o mesmo ano a elaboração da "Proposta Curricular" para o programa "São Paulo Faz Escola" (SPFE).

Os professores foram convocados a se comprometer com o novo planejamento da SEE-SP e, segundo Boim (2011), foram submetidos a cursos rápidos de capacitação na escola que trabalhavam, por meio de videoconferência e tele aulas com a secretária da educação de São Paulo da época, Maria Helena Guimarães Castro e a equipe pedagógica da SEE-SP. O foco desses cursos foi estabelecer os deveres de cada profissional com as metas estipuladas pelo governo paulista, sem, com isso, envolve-los nas discussões pedagógicas que cerceiam seu trabalho docente.

A princípio, os dados fornecidos pelos documentos oficiais do Estado de São Paulo referem-se aos baixos resultados dos alunos em avaliações de rendimento escolar em âmbito estadual e nacional, como desencadeadores para a elaboração da proposta, com o intuito de uniformizar o ensino nas mais de cinco mil escolas da rede pública paulista.

O Governo, através da nova proposta curricular, se contrapôs a LDB, nº 9.394/96 que assegurava, entre outros, a autonomia às instituições de ensino e aos professores na elaboração de planos e ações pedagógicas, e assumiu o controle da proposta pedagógica em 2008, quando implantou, ainda na primeira fase, o "Jornal do aluno". Este material trazia o conteúdo a ser trabalhado nos primeiros 42 dias do primeiro bimestre letivo de 2008, com orientações e sugestões à prática docente.

Após os resultados satisfatórios nos exames deste mesmo ano, em 2009 a proposta curricular se tornou a base oficial para a educação em São Paulo. Os materiais didáticos surgiram em novo formato, com Cadernos para Alunos semestrais, que são os suportes dos conteúdos para as aulas, elaborados pelo São Paulo Faz Escola (SPFE).

Este apostilado, dividido por área de conhecimento, série e volume, traz o conteúdo disciplinar de cada matéria, seguindo os eixos temáticos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997) e apresenta, também, orientações para conduzir a aula por meio de atividades, análise de texto e imagem, e exercícios.

Diante disso, é importante considerar a estrutura curricular sob o qual está inserido o Programa São Paulo Faz Escola, pois o currículo faz parte de uma seleção, que por sua vez escolhe os conhecimentos que serão ensinados e silencia outros. Entendo-o, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), como formador de identidades, uma vez que a abordagem escolhida contribui para a formação do indivíduo e da compreensão da sociedade em que está inserido.

Para analisar o currículo terei como aporte teórico Tomaz Tadeu da Silva, entendendo o currículo como um documento de identidade, e Gimeno Sacristan para pensar o ‘currículo avaliado’, visto que o governo paulista criou uma proposta curricular para melhorar os resultados dos exames de rendimento tanto em âmbito estadual (SARESP) como federal (ENEM).

Sendo a nova base curricular paulista, a diretriz para a execução da proposta, outro fator importante a analisar são os suportes didáticos que carregam a ação prática elaborada pela junta de acadêmicos da educação em parceria com a Fundação Vanzolini e a SEE-SP, bem como o conteúdo selecionado.

O autor possui uma intenção a transmitir quando está escrevendo o texto, o editor adéqua-o as normas de impressão pré-estabelecidas para o produto, por sua vez o consumidor estabelece sua própria maneira de ler, pode iniciar por um capítulo específico ou seguir a ordem criada pelo autor e editor. O fato é, entre o conteúdo e a materialidade existe uma relação, os protocolos de leitura como estabelece Roger Chartier, e o leitor os modifica em sua recepção.

Deste modo, para discutir a materialidade dos Cadernos do Aluno é preciso considerar as intenções de quem os elaborou, o modo pelo qual a leitura foi organizada, esperando que assim seja feita pelo público alvo, e a finalidade da disposição dos conteúdos. Pois nos permite compreender o papel deste material didático, no que diz respeito a como ensinar, conforme elaborado pelos idealizadores.

Para tanto, ao analisar os Cadernos do Aluno parto dos protocolos de leitura discutidos por Chartier, e para pensar os usos do material didático Circe Bittencourt.

É diante as discussões sobre a base curricular paulista e a importância do aporte didático, elaborado pelo governo, para a prática de ensino, que outro aspecto merece atenção nesta pesquisa, a análise dos conteúdos; que para esta pesquisa o olhar está voltado para os Patrimônios Culturais.

Na atual Constituição Brasileira adotou-se a denominação “Patrimônio Cultural”, abrangendo todos os tipos de patrimônios e, no seu artigo 216, seção II – Da Cultura, coloca que:

Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico.¹

De acordo com Horta (1999), é essa diversidade de manifestações tangíveis e intangíveis, consagradas e não consagradas, que formam o patrimônio cultural brasileiro, que devem estar presentes nos currículos do sistema formal de ensino de maneira interdisciplinar e proporcionando reflexões a cerca do indivíduo e do mundo em que este inserido, com o intuito de conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio cultural no âmbito escolar.

E é, justamente, sobre a presença do patrimônio cultural no âmbito escola que esta pesquisa irá tratar. Neste trabalho foram analisados os materiais didáticos do São Paulo Faz Escola, fornecidos pelo governo para as escolas estaduais de São Paulo de ensino fundamental II da disciplina de história, buscando compreender se existe, ou não, uma proposta de Educação Patrimonial praticada pelo Estado de São Paulo através do seu material didático. Porém, para circunscrever esta pesquisa dentro de um tempo hábil, fez-se necessário um recorte pensando apenas no início – 6º ano – e no final do ciclo – 9º ano.

Como coloco Florêncio, que será base para análise deste material,

Pensar em educação para o patrimônio cultural requer, também, pensar em qual perspectiva de educação deve pautar as ações. Educação aqui é pensada como processo. Dessa forma, educação significa reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II.

educandos como consumidores de informações, cujo modelo Paulo Freire chamou de “educação bancária”.²

Desta forma, para análise do conteúdo deste material, utilizarei autores que compreendem a Educação Patrimonial como um processo transformador de cidadania como a já citada Sonia Regina Rampim, Florêncio e Willian Eduardo Righini Souza, Giulia Crippa, Simone Scifone , Claudia Sousa Leitão, Flávio de Lemos Carsalade e Almir Félix Batista de Oliveira.

Afinal, existe Educação Patrimonial no material do São Paulo Faz Escola?

² FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 26

Capítulo 1.: São Paulo Faz Escola: Proposta Curricular

Após a ditadura militar brasileira (1964 -1985) e durante o período de redemocratização foi de grande interesse nacional o debate sobre a educação, neste momento a intenção era construir uma proposta de ensino democrática pós regime militar. Segundo a tese de mestrado de Boim, durante a democratização “Viveu-se um grande momento de revalorização e participação política, muitos professores mobilizaram-se no combate às sequelas do autoritarismo militar”³. Dentre as discussões, foram debatidos quais conhecimentos a população deveria receber e qual alcance para os diferentes níveis da sociedade.

No início de 1980, estava em vigor no Brasil as diretrizes gerais para o currículo que foram estabelecidas pela lei nº5692/71, neste período surgiram iniciativas de reestruturação curriculares em diversos estados brasileiros, incluindo São Paulo. O estado paulista iniciou em 1983 a reforma curricular a partir do ciclo básico (Decreto 21.833, de 21/12/1983) e em 1985 para o ensino de primeiro grau.

Sob o viés político, a intenção da reforma era possibilitar a democratização do ensino e reduzir os que não tinham acesso à educação básica. Do ponto de vista pedagógico, a caminhada partiu rumo as novas abordagens teóricas e metodológicas interdisciplinares, produzidas e disseminadas pelas universidades paulistas, e caracterizadas por modelos crítico e construtivista.

Deste modo, o debate sobre o currículo básico e as necessidades da educação brasileira, foram pauta da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. O Brasil participou a convite da Unesco, Unicef, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

³ BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010. P. 16.

Durante os debates na convenção foi aprovado o texto: a Declaração Mundial de Educação para Todos⁴; que resultou em reformas estruturais para a educação básica, com novos financiamentos e diretrizes curriculares, dentre elas a proposta de formação de professores e descentralização administrativa e pedagógica. Tal atitude pôs em evidência a autonomia das escolas para a construção de uma melhor gestão dos serviços públicos de educação.

Alguns anos depois, ainda dentro dessas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza; regulamentou a educação das instituições públicas e privadas no Brasil em todos os seus níveis.

A LDB 9.394/96 reitera o direito a educação que é garantida pela Constituição Federal. Define os princípios educacionais e os deveres do Estado diante a educação pública e estabelece através da colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as responsabilidades do sistema educacional básico.

LDB. Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; [...]

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.⁵

A LDB manteve a proposta de autonomia às escolas e professores para criarem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos, inclusive em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a lei nº 9.394 sobre o Programa Nacional do livro Didático (PNLD)

⁴ BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessado em 08/09/2018.

⁵ Senado Federal. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Emenda Constitucional nº11, de 1996. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Lei nº9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamentações Pertinentes. ”. Brasília, 2005. Pag.09- 10. Site: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>- Acessado em 08/09/2017.

que garante a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em apoio à prática educativa, o decreto-lei, segundo Boim (2010), manteve a autonomia do professor ao permitir que ele escolhesse o próprio material didático. No ano seguinte, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram organizados por disciplinas, com o intuito de servir de referência dos conteúdos curriculares e apoio a preparação de aulas e elaboração de projetos educativos pelo corpo pedagógico da escola.

Uma década mais tarde, o Estado de São Paulo sob o governo de José Serra (PSDB), lançou em 2007 uma nova agenda para a educação pública do estado, o Plano de Metas⁶, que apresentava 10 objetivos a serem alcançados até o ano de 2010, sendo alguns referentes à redução dos índices de reprovação no ensino fundamental e médio e à melhoria dos resultados de desempenho dos estudantes desses níveis de ensino nos exames oficiais do estado e em âmbito federal também. No mesmo ano, a Secretaria da Educação de São Paulo (SEE-SP) deu início ao Programa “São Paulo Faz Escola”, que teve como ponto central a elaboração da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para organizar o ensino sob uma base curricular comum estadual paulista.

1.1. Fazendo Escola: Unificação, bônus e identidade

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi criado no Brasil, em 1991, pelo Ministério da Educação (MEC), com a assistência internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O SAEB, segundo Karina Serrazes (2016), propôs identificar e monitorar a qualidade da educação básica em todo o Brasil a partir de exames padronizados, fundamentados nas matrizes curriculares. Segundo Serrazes, “A criação desses exames nacionais [inclusive ENEM, em 1998] foi acompanhada da implantação de sistemas de avaliação próprios nos estados e municípios, com o objetivo de atingir todas as escolas e alunos matriculados⁷”.

Dentre essas implantações o SARESP, criado em 1996, com os objetivos de desenvolver um sistema de avaliação para o ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, para verificar o desempenho dos alunos diante os componentes curriculares e

⁶ SÃO PAULO. Plano de Metas. Disponível em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>>. Acessado em 15/07/2016

⁷ SERRAZES. Karina Elizabeth. “A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história”- Tese de doutorado em Educação escolar- UNESP. 2016. P. 180P. 181

fornecer ao sistema de ensino: a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, a fim de aprimorá-la, e articular os resultados da avaliação com o planejamento escolar, o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola⁸.

Esta medida, de implantar um sistema próprio de avaliação, logo em seguida a reestruturação do SAEB, indica a tentativa do estado de São Paulo em garantir a autonomia dos meios de avaliação para a educação paulista, além de monitorar as dificuldades do ensino a fim de melhorá-las, para assim elevar os índices de desempenho escolar. Nota-se essa intenção em 2007 ao lançar o Plano de Metas, e em 2009 ao tornar o Programa São Paulo Faz Escola base curricular oficial do estado.

Deste modo, de acordo com a carta de apresentação da proposta curricular em 2008, a Secretária de Educação do Estado Maria Helena Guimarães de Castro justifica a criação da proposta, afirmando que:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo⁹

Para tanto, outro fator importante para a implantação da nova proposta curricular do governo paulista foram os resultados das avaliações externas do ano de 2007, o SARESP e o SAEB que não foram satisfatórios segundo a SEE-SP. Assim, o governo paulista como já citado, elaborou dez metas para a educação a serem alcançadas até 2010, e propôs ações que viabilizassem a melhor organização do sistema educacional de São Paulo. Dentre essas ações, o programa São Paulo Faz Escola com o conjunto de materiais voltados especialmente para professores e alunos.

A proposta curricular paulista tinha por objetivo, através das ações e metas estabelecidas, organizar a educação no Estado de São Paulo para garantir a qualidade de ensino e também alcançar melhores resultados nos exames de níveis estaduais e

⁸ SÃO PAULO. Resolução SEE-SP nº 27, de 29 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em: 09 Novembro de 2017.

⁹ CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Proposta Curricular de História, 2008. P.1 in BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010. P. 19.

federais. Deste modo, propôs uniformizar os conteúdos para toda a rede estadual, assim como a prática docente e pedagógica.

Outra ação da SEE-SP foi recompensar financeiramente os professores que atingissem os resultados esperados. “Fica instituída Bonificação por Resultados- a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretária da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.”¹⁰ De acordo com Boim (2010), uma parte do orçamento da SEE-SP é reservada ao pagamento do abono salarial aos funcionários que cumprirem as metas da nova proposta curricular.

Deste modo, levando em consideração os fatos que conduziram ao planejamento de uma nova base curricular paulista, o SPFE foi idealizado pela Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP) em parceria com a fundação Vanzolini e profissionais ligados às universidades estaduais paulistas, notadamente a UNICAMP, onde foram criados materiais para os alunos e professores que servem como base e orientação para os estudos, tendo como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

As autorias dos Cadernos dos Professores e Alunos para a disciplina de História da área de Ciências Humanas, segundo Boim (2010), são de responsabilidade de Raquel dos Santos Funari, do departamento de História da UNICAMP, que atuou como assessora de História da SEE-SP (2008) sob supervisão do Prof. Dr. Paulo Miceli, e Mônica Lungov Bugelli. Toda a equipe, incluindo de outras disciplinas, está ligadas à UNICAMP.

Segundo a SEE-SP, foi feito um levantamento inicial com consulta a escolas e professores, a fim de identificar boas práticas de ensino para servir de subsídios para a organização das escolas e das aulas.

Para atender ao objetivo de unificação do ensino paulista, a proposta possui quatro partes a fim de abarcar a gestão administrativa escolar, professores e alunos: a primeira corresponde a proposta geral com justificativas e objetivos pretendidos, se apresenta por áreas de conhecimento, tal como Ciências Humanas e suas Tecnologias, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com as disciplinas correspondentes de cada área. Na segunda parte o documento dirige-se ao uso da gestão do currículo pelos dirigentes e gestores escolares. Prosseguindo, em ação

¹⁰ SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.078, de 17 de Dezembro de 2008.

prática surge o material de apoio ao professor, apresentado o conteúdo e orientações para o trabalho em sala de aula, e por fim as apostilas do aluno.

A primeira fase de sua implantação, ainda sob o título de ‘Proposta’ curricular, iniciou em 2008 e disponibilizou em forma de jornais para os alunos e revistas para o professor. Esse material era dividido por disciplinas e possuía duas finalidades: 1) avaliar professores e escolas frente às sugestões e reformulações do material apresentado e seu conteúdo; 2) desenvolver o material com os alunos pensando uma base comum de conhecimento para o início do ano letivo. Nessa primeira fase o material foi utilizado pelas escolas durante 42 dias.

Após a primeira fase as escolas enviaram suas sugestões à SEE-SP e em 2009 na segunda fase, a proposta veio em novo formato com cadernos bimestrais divididos por ano e disciplinas para cada aluno, um caderno para o professor da área especializada e um caderno para o gestor escolar. Os exames e avaliações deste ano foram considerados satisfatórios para a SEE-SP. Então em 2009 a ‘Proposta’ se tornou currículo oficial do Estado, tendo por finalidade uniformizar o ensino público paulista e servir de apoio às escolas, alunos e professores; mantendo o sistema apostilado para atender ensino fundamental ciclo II e o ensino médio da rede estadual.

No mesmo ano alguns erros de impressão foram corrigidos, mas o conteúdo se manteve inalterado. Assim como em 2010 os professores não receberam um novo apostilado, apenas os alunos. E desde sua implantação oficial até 2013 o material não sofreu nenhuma alteração, desconsiderando as sugestões das escolas para esse modelo de ensino.

O material atual encontrado na rede estadual no ano de 2018 apresenta apostilas bimestrais, também divididas por série e disciplinas, com as datas de 2014-2017, mantendo-se inalterado para abranger esse ciclo de três anos, e permanecendo em uso mesmo após um ano de sua data de validade. É importante salientar sobre a proposta curricular do São Paulo Faz Escola:

No ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp, revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do SPFE.¹¹

¹¹CATANZARO, F. O. O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012. P. 21.

Em outras palavras, um material idealizado para suprir a demanda da avaliação estadual (SARESP), o que ocasionalmente demonstra sua discordância em fornecer um ensino de qualidade com uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades¹² que o aluno deve adquirir, uma vez que, de acordo com Boim¹³, o objetivo é melhorar os índices de qualidade do ensino nas avaliações oficiais.

Atualmente são aplicadas provas bienais do SAEB, aos alunos matriculados regularmente no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas escolas públicas e particulares por todo o Brasil. O SARESP e o ENEM são aplicados anualmente. É disponibilizado pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os resultados da Prova Brasil, com as escolas em escala de desempenho, e também é encaminhado a cada instituição de ensino participante os resultados da avaliação. Esta medida, segundo Serrazes, “tornou-se um mecanismo de rankings de escolas, com destaque na mídia para os melhores e piores resultados.”¹⁴

A propósito, na base curricular de São Paulo, o material que apresenta os dados sobre a coordenação técnica, concepção, autores, equipes de produção, editorial e etc., estabelece os princípios que norteiam sua elaboração, como, por exemplo, a preocupação aos desafios da era contemporânea e o objetivo de reverter os baixos índices de desempenho, conforme afirma o site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

Segundo os idealizadores do currículo paulista, o uso intensivo do conhecimento, que permeia as relações de trabalho, convívio e exercício da cidadania, na atualidade, por intermédio da extensa gama de informações disseminadas pelos meios tecnológicos, tem criado um novo tipo de desigualdade e exclusão: a segregação de acesso a informação. Deste modo, com a democratização do acesso a todos os níveis educacionais é necessário expandir o conhecimento e os valores aprendidos “Com mais pessoas estudando, além de um diploma de nível superior, as características

¹² SEE-SP “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012 P. 152

¹³ BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materias Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010. P. 21

¹⁴SERRAZES. Karina Elizabeth. “A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história”- Tese de doutorado em Educação escolar- UNESP. 2016. P. 181

cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em situações complexas”¹⁵

A proposta do estado de São Paulo visa oferecer uma educação de qualidade como diferencial, possibilitando ao indivíduo a inserção “produtiva e sólida ao mundo”¹⁶ capaz de exercer uma cidadania responsável e crítica, da qual a importância da prioridade da leitura e escrita, a articulação com o mundo de trabalho e da escola como local de desenvolvimento cognitivo, assim como um lugar transitório entre a adolescência e a vida adulta e profissional.

Em vista disso, a educação teria de estar, segundo o documento, a serviço do desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, que coincidem com a construção da autonomia, liberdade e identidade, que são valores essenciais para a inserção cidadã nas relações sociais e produtivas.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que permeia os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.¹⁷

Esta não deixa de ser uma posição de currículo conservador, segundo Apple:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem nos convencer.¹⁸

Essas tendências são constantemente confirmadas nas expressões da proposta, desde o tom imperativo encontrado nos Cadernos do professor, como também

¹⁵SEE-SP “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012. P.8.

¹⁶ Idem P. 9

¹⁷ Idem. P.25

¹⁸ APPLE, M. W. “Ideologia e Currículo”. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.p. 40

no intuito de conduzir as habilidades escolares de forma a adequarem-se ao mercado de trabalho conforme citado acima. Chama atenção, por exemplo, o Caderno do Professor que contem um quadro indicando o que o aluno deve aprender com a “Situação de Aprendizagem” se deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, segundo Alexandre Godoy em *O Currículo Bandeirante*:

Para promover o acesso dos alunos aos bens culturais, questionam-se quais conteúdos seriam mais adequados, considerando o nível de escolaridade e a heterogeneidade social do alunado paulista [...] Nesse sentido, considerando que os conteúdos não são neutros, eles acabam por naturalizar certos valores, conceitos e ideias.¹⁹

É importante frisar a concepção de Tomaz Tadeu da Silva (1999) referente a noção de currículo. A princípio ele concorda que é um material de organização de conteúdos e métodos de aplicação, porém está envolvido, direta ou indiretamente, com critérios de seleção, que por sua vez justificam o conhecimento que é selecionado em detrimento do que é silenciado. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é formador de identidades, cujos modelos curriculares devem ser problematizados em sua implicação para a formação do indivíduo.

Enquanto a vertente tradicional e tecnicista entendia o currículo como processo de racionalização de resultados, preparando o indivíduo para a sociedade e para o mercado de trabalho, sem considerá-lo agente transformador no meio social. As teorias críticas surgiram oferecendo uma visão de currículo em constante transformação da realidade. Como é o caso de Paulo Freire (1987) no Brasil, que estabeleceu o currículo como uma relação entre opressores e oprimidos, e sugere a quebra deste paradigma, pensando uma educação para todos repleta de significados para os indivíduos a ela destinados.

Em conformidade com as teorias críticas, os autores pós-críticos ansiavam ir além e contemplar as questões emergentes da sociedade, sendo o currículo multiculturalista, que abrange as relações de poder, as minorias segregadas e os temas negligenciados pelo modelo tradicional. Nas teorias pós-críticas a importância da reflexão constante do conhecimento e o preparo do professor na formação do indivíduo,

¹⁹ CIAMPI, H. “O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no estado de São Paulo, 2008”. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009. P. 370. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 08/09/2017.

possibilitam um ser autônomo, consciente do contexto social em que vive e capaz de transformá-lo.

Desse modo, Gimeno Sacristan (1995) define o currículo como um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.”²⁰, uma vez que não se pode pensar o currículo separado dos interesses por trás de sua composição de conteúdo. Portanto, o currículo é formador de identidades.

Outro aspecto a se analisar na base curricular paulista, sobre o qual nos debruçamos nessa pesquisa, é a disciplina escolar de História, considerando o que é ensinado e sob quais interesses. O direcionamento enunciado é o mesmo orientado pelo PCN. Segundo o Estado de São Paulo o objetivo é levar o aluno a compreensão da cidadania, espera-se “a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais’ adotando, ‘no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”²¹

Segundo a proposta o aluno deverá refletir sobre si mesmo, entendendo-se como agente transformador da sociedade. Para tanto, é indispensável o uso crítico das fontes de informação para o questionamento responsável da realidade e a tomada de soluções adequadas decididas coletivamente. Nesse sentido, caberia ao professor conduzir os alunos por esse caminho de exercício pleno da cidadania. É o estado assumindo o controle de como o professor deve proceder em seu trabalho e o que, e como, o aluno deve aprender.

Adiante, sobre a ‘metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos’ o currículo oficial de São Paulo, sugere a necessidade de tornar a disciplina de história atraente para os estudantes, imbuído de energia e amor por parte dos docentes da área. Até aqui havia o discurso sobre a democratização da educação básica, qualidade de ensino, formação do cidadão crítico em abordagens de temas emergentes da sociedade, aptidões e competências a ser adquiridas moldando para o mercado de trabalho. Entretanto, abordar o ensino da história diante a ideia de uma disciplina atrativa e por isso estudada, diminui sua real importância como ciência que estuda o homem através do tempo e que, portanto, possibilita a compreensão das

²⁰ GIMENO SACRISTÁN, José. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. P.34.

²¹ SEE-SP “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012. P. 30.

relações sociais em todos os seus níveis, desde o passado, presente e até mesmo do que está por vir.

Assim, o discurso curricular do estado de São Paulo para uma base unificada pretende remodelar o que é ensinado e como é aprendido, e instruir o professor para aplicação deste modelo, com isso garantir a formação do cidadão independente, capaz de se moldar às exigências do mercado de trabalho e melhorar os índices da educação paulista.

É importante identificar e separar, de forma analítica, o discurso teórico e as implicações efetivas geradas por sua aplicação nas heterogêneas realidades escolares. Sobre este assunto abordarei melhor no capítulo três ao falar sobre os conteúdos da apostila de história, no ciclo fundamental II, e em como este conhecimento selecionado, em convergência com as diferenças sociais e estruturais tanto da instituição escolar, como da formação docente e discente, condiciona a formação dos indivíduos.

Portanto, é nesse contexto que se insere o objetivo da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo para organizar o ensino estadual paulista. O sistema apostilado surge como ação prática deste currículo e tenta ser um aporte para os profissionais da educação se aprimorem cada vez mais de uma melhoria do ensino a partir de uma base unificada.

1.2. Contradições no programa São Paulo Faz Escola

Diante do que foi apresentado sobre o papel do currículo na formação das identidades e em como essa construção advém de um processo que envolve poder político e cultural, saber tradicional e social é importante avaliar as contradições presentes no programa SPFE, uma vez que elas evidenciam as disputas de interesse por trás de sua concepção.

Segundo Helenice Ciampi em *O Currículo bandeirante* (2009), a postura centralizadora do Estado de São Paulo, diante as políticas públicas para educação, é contraditória ao descentralizar e delegar a professores e gestores administrativos a tarefa de executar a proposta elaborada

será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos

agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas de aprendizagens da ‘comunidade aprendente’²²

Como citado anteriormente, durante o primeiro ano de implantação da proposta SPFE (2009) o exame de rendimento estadual de São Paulo- SARESP baseou-se nos conteúdos curriculares que compunham o material didático do Caderno do Aluno. E também, que os Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor, que são o suporte do conteúdo disciplinar, orientam passo a passo a aula e como deve ser ensinado e aprendido os temas das “Situações de Aprendizagem”.

O controle do currículo sobre o que é ensinado no caso paulista é ainda mais expressivo por causa das constantes avaliações a que estão sujeitos professores e alunos. Os resultados dessas avaliações vinculam-se diretamente à política salarial²³

Desta forma, o Estado descentraliza no que diz respeito a execução, porém elabora e distribui o material a ser trabalhado em sala de aula, e avalia professores, alunos e gestores administrativos. Exerce maior controle na educação do estado e também, segundo Ciampi (2009), fere os preceitos da autonomia escolar, uma vez que os professores apenas executam a proposta e, se for o caso, são responsabilizados pelo fracasso.

Segundo Sacristan (2000), o currículo avaliado compreende as pressões do estado sobre os professores em relação aos meios de avaliação da base curricular, coerentes ou não com o propósito de quem o elaborou ou inerentes ao modelo que melhor se adequa a prática do professor. Esta concepção de currículo impõem critérios para o ensino docente e aprendizagem dos alunos.

O professor, ao adotar uma nova ideia, o faz em função de seus próprios construtos pessoais e, ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica, também a interpreta e a modela, por que nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para interpretação pessoal de cada

²²CIAMPI, H. “O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no estado de São Paulo, 2008”. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 58, p.378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 08/09/2017.

²³BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010. P. 25.

professor, a partir de suas próprias finalidades e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação.²⁴

No currículo avaliado, os resultados das atividades escolares são valorizados em todos os níveis de escolaridade, buscam avaliar tanto o que é aprendido pelos estudantes quanto o desempenho das instituições de ensino, mapeando e regulando a qualidade do ensino. O professor seguindo esta regra cria, mesmo inconsciente, modelos de avaliação quantitativos e qualitativos. Em outras palavras, o currículo controla o professor e este espelha, dada as proporções, o mesmo controle sob os alunos.

O controle do currículo sobre o que é ensinado no caso paulista é ainda mais expressivo por causa das constantes avaliações a que estão sujeitos professores e alunos. Os resultados dessas avaliações vinculam-se diretamente à política salarial.²⁵

A afirmação de Boim (2010) nos permite pensar outro aspecto relevante, a bonificação que alguns professores recebem diante os altos índices nos exames anuais, partindo do princípio da má execução do sistema apostilado ser responsabilidade do professor que não soube aplicar um material que já vem pronto. Além de fomentar a disputa entre o corpo docente, também desconsidera as ações modeladoras sobre o currículo, que o professor exerce em seu ofício na sala de aula, o embate pode acontecer diante o que é apresentado como ideal e a didática de ensino que funciona na prática dele.

De acordo com o entrelaçamento das metas e medidas tomadas por meio dessa política, podemos notar que se entende que a melhoria do rendimento escolar dos alunos também está diretamente ligada ao desempenho do professor e de sua presença em sala de aula. Sua assiduidade e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor com a escola, com os demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que conseqüentemente aparecerá nos resultados do Saesp. Seguindo e garantindo esses fatores, a escola teria todas as condições de

²⁴ GIMENO SACRISTÁN, J. “O currículo: uma reflexão sobre a prática”. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 125.

²⁵BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Matérias Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010.P. 25.

alcançar suas metas e receber sua bonificação, pois aposta-se que o resultado seria necessariamente um melhor desempenho dos alunos na avaliação externa”²⁶

Nesse sentido chama a atenção o impacto que esse programa tem na ação do professor ao trabalhar no dia a dia com o novo currículo do Estado de São Paulo. O Caderno do Professor, segundo Ciampi (2009), engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas já que a proposta não é opcional, e sim, obrigatória e está vinculada ao desenvolvimento das habilidades e competências, em especial Leitura e produção de texto.

Um terceiro ponto a se considerar é o conteúdo curricular. Como já debatido acima, entende-se o ensino de História relacionado diretamente entre políticas, currículos e programas, onde as memórias dialogam sobre o passado e presente. Os currículos, por sua vez, são definidos pelo Estado e mediante um processo de seleção dos conteúdos e abordagens, são organizados por séries/idade em que o aluno está e contribuem para que alguns acontecimentos sejam enfatizados e outros silenciados. Desse modo, o currículo também pode ser entendido como um lugar de memória, por meio das relações sociais de poder, conflitos e interesses diversos. De acordo com Silva:

[...] o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento que é visto como coisa foi produzido através de relações sociais e de relações sociais de poder. Esquecer esse processo de produção no qual estão envolvidas relações de poder entre grupos sociais significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não de produção.²⁷

Nessa proposta implementada, o estado centraliza os meios de produção e disseminação de saberes, para ter o controle sobre a prática docente e garantir índices melhores nas avaliações estaduais e nacionais. Porém tem por consequência um grande equívoco em sua execução, não considera a diversidade social dos alunos e professores, grau de conhecimento e até mesmo o fator estrutural das escolas – considerando que este material circula em todo o estado de São Paulo.

²⁶ CATANZARO, F. O. O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012. P. 24 e 25.

²⁷ SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. “Leitura: mediação e mediador.” São Paulo: Ed. FA, 2006. P. 194.

Como nos lembra Boim (2010), o programa SPFE foi em mão contrária ao sugerido pela LDB e podou a autonomia da escola e dos professores de montar o próprio plano de aula e o Projeto Político Pedagógico. Os conteúdos já estão prontos nas apostilas e os sistemas de avaliações são baseados neste currículo oficial. O professor se optar por não utilizar o material sugerido pelo governo, ficaria diante uma tarefa ainda mais complexa, mesmo que ele escolha usar recursos próprios e ter como material o livro didático, ainda assim estaria distante de atender as expectativas traçada pela SEE-SP.

Assim, como propor uma unificação de ensino, tirando a autonomia dos professores e desqualificando seu ofício, selecionando arbitrariamente os conteúdos a serem ensinados, controlando como devem ser ensinados e aprendidos e, exigindo dos gestores, mestres e estudantes que sigam à risca a cartilha, sem ponderar a realidade da educação no estado de São Paulo? No mínimo a questão requer um amplo debate entre o que está escrito e o que é vivido nas escolas paulistanas, a fim de, em conformidade com políticas públicas e sociais, abordar a singularidade de cada instituição para pensar um modelo ou práticas que viabilizem um ensino de qualidade.

O currículo oficial do programa SPFE em parte propõe isso, pois em sua apresentação compreende a escola como local de transformação que está à mercê de influências exteriores, por outro lado, enfatiza a utilização do material de ‘apoio’ como solução tanto para a educação como para os demais problemas que interferem no cotidiano escolar. Esta pesquisa aqui desenvolvida, e as demais que já se debruçaram sobre o programa SPFE, desde a implantação em 2009, mostram as insuficiências que persistem na educação paulistana, mesmo que partindo de diferentes âmbitos.

Em paralelo, o material disponibilizado pelo governo, apresentado no formato de apostilas, possui um suporte de conhecimento proposto e de uma estrutura modelada por códigos da indústria cultural que o produz, a fim de orientar sua utilização. Deste modo, no próximo capítulo vamos nos ater a uma análise da materialidade dos Cadernos do Aluno, através da metodologia dos ‘protocolos de leitura’ discutidos por Roger Chartier (1995), em vista da necessidade de dissecar como funciona a proposta, que segue as regras editoriais da indústria, e principalmente a intenção do autor, ou no caso as intenções dos idealizadores da equipe coordenadora.

Capítulo 2.: São Paulo Faz Escola em sua Materialidade

Neste capítulo vamos nos ater a investigar, sob o ponto de vista daqueles que elaboraram a Proposta Curricular São Paulo Faz Escola, seus produtores, quais suas intenções para a leitura e quais diretrizes utilizam para expressá-las. Afinal, é de se perguntar: Qual concepção de leitor tem os autores, ilustradores e editores?

A partir desta questão se faz necessário pensar a importância da materialidade do objeto que é a apostila didática, utilizada pelos alunos das escolas estaduais de São Paulo. Como coloca Chartier: “... É fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.”²⁸

O discurso do currículo paulista, debatido no capítulo anterior, tem como ação pedagógica prática o Cadernos do Aluno, além dos Cadernos do Professor e outro voltado para o gestor administrativo, que infelizmente não foram contemplados nesta pesquisa. Estes suportes carregam as orientações para sua execução e o conteúdo curricular do SPFE, por sua vez estabelecidos pela Fundação Vanzolini e os acadêmicos convidados que o elaboraram. Deste modo, é importante pensar o texto impresso como indissociável da relação com o editor e autor e, estes, com o público alvo de professores e alunos. Estes materiais são produtos de quem o produzem, e refletem em sua materialidade as concepções adotadas por seus produtores.

Sabe-se que o autor ao escrever um texto possui uma intenção a transmitir, o editor ao corrigi-lo busca adequá-lo as normas de impressão e mercantilizar o produto, por sua vez o público alvo consome da maneira que melhor lhe convir, pode iniciar por um capítulo específico ou seguir a ordem criada pelo autor e editor. O fato é, entre o conteúdo e a materialidade existe uma relação, os protocolos de leitura como propõe Roger Chartier (1995), e o leitor os modificam em sua recepção, ou seja, “...o protocolo

²⁸ CHARTIER, Roger. “Textos, impressões, leituras”. In: HUNT, Lynn. A nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P. 220.

de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal.”²⁹

Neste aspecto, Chartier aponta na obra *Práticas de Leitura* de 1996, um conjunto de características pré-definidas pelos agentes produtores, que podem ser identificadas de dois modos: 1. Pelas estratégias de escrita do autor, que explicita ou implicitamente indicam a interpretação desejada do seu escrito. 2. Sob a ótica do editor, este mais atrelado aos meios “tipográficos e visuais, visando ampliar o alcance da leitura, por meio de tais recursos, mas também limitar os significados a serem atribuídos pelo leitor”³⁰. E pode ou não ter relação com a visão do autor.

Dentro dessa lógica, o ideal de leitor é por eles perseguido durante a criação da obra, pressupõe competências e modos de pensar que o público alvo deve possuir para garantir a interpretação desejada. Entretanto, as significações dos textos dependem da apropriação do seu consumidor, sendo a leitura uma “*pratica criadora, inventiva, produtora*”³¹.

Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações.³²

Segundo Circe Bittencourt, na obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2008), os materiais didáticos são mediadores do conhecimento dentro do processo de aprendizado, possuem linguagem própria, obedecendo aos critérios de idade, vocabulário e formatação da indústria cultural que os produz. Capaz de sintetizar muitas informações de forma acessível e de fácil assimilação do público heterogêneo. Ou seja, da produção até a chegada em sala de aula o suporte impresso possui uma finalidade, e esta intenção representa os interesses por trás de sua produção.

Deste modo, é imprescindível a descrição dos protocolos de leitura existentes nos cadernos do aluno, e como se estabelecem na configuração do SPFE, partindo das intenções dos autores e do pressuposto de que mudanças na construção do

²⁹ _____, “Práticas de leitura”. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 1996. P. 20.

³⁰ COLLET. Iara Barata. “Protocolos de Leitura em foco: Percepções a partir de atos de leitura”. Orientadora: Dr^a Maria Isabel Dalla Zen. Artigo. UFRGS. 2013.P. 4

³¹ CHARTIER. Roger. “Práticas de leitura”. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 1996. P. 78.

³² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Ensino de História: fundamentos e métodos”- 2. Ed- São Paulo: Cortez, 2008.

texto podem acontecer, ou ainda, na distribuição deste na página do livro dividindo espaço com as imagens bi ou tridimensionais que ilustram as obras.

Para elucidar as questões sobre os protocolos de leitura que compõem o material didático - fonte desta pesquisa - foram selecionadas as apostilas do SPFE referentes ao curso de história do 6º ano e 9º ano do ensino fundamental II, por se tratarem do início e do final do ciclo. A escolha pela análise dos cadernos é por este material ser a expressão prática do currículo oficial do estado.

Portanto, abaixo será descrito alguns elementos comuns a todos os cadernos dos alunos e em especial alguns exercícios e textos que exemplificam a dinâmica da configuração pré-estabelecida para os temas abordados em sala de aula.

2.1. Descrição Caderno do Aluno

O Caderno do Aluno, desenvolvido em 2009 para os estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, é composto por atividades, tabelas e sugestões bibliográficas, em conformidade com o que deve ser trabalhado pelos professores segundo a proposta curricular oficial de São Paulo.

A estrutura de apresentação é comum aos cadernos discentes de 6º a 9º ano da disciplina de história.

- Capa cartonada de cor marrom, lombada quadrada, dimensões 26cmX20cm. Cada apostila contém de 62 a 80 páginas, sendo as folhas de gramatura 75g/m². Na capa constam as seguintes indicações: caderno do aluno, disciplina, nível do ensino, série, volume e um espaço para adicionar o nome e escola, ano de 2014-2017 (pois, como já apontado, o conteúdo é o mesmo para abarcar o período de três anos, sendo reutilizado o mesmo material em 2018):

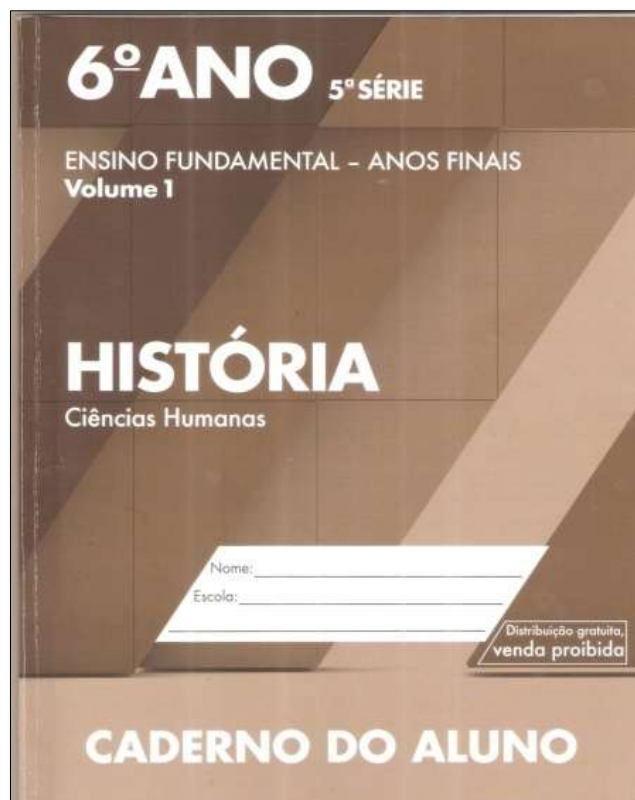


Imagem 1- Capa Caderno do aluno – 6 ano (Imagem de arquivo pessoal)

- Folha de rosto com o brasão do governo do estado paulista, apontamento sobre disciplina, série, ano, volume. Intitula-se “Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo”:

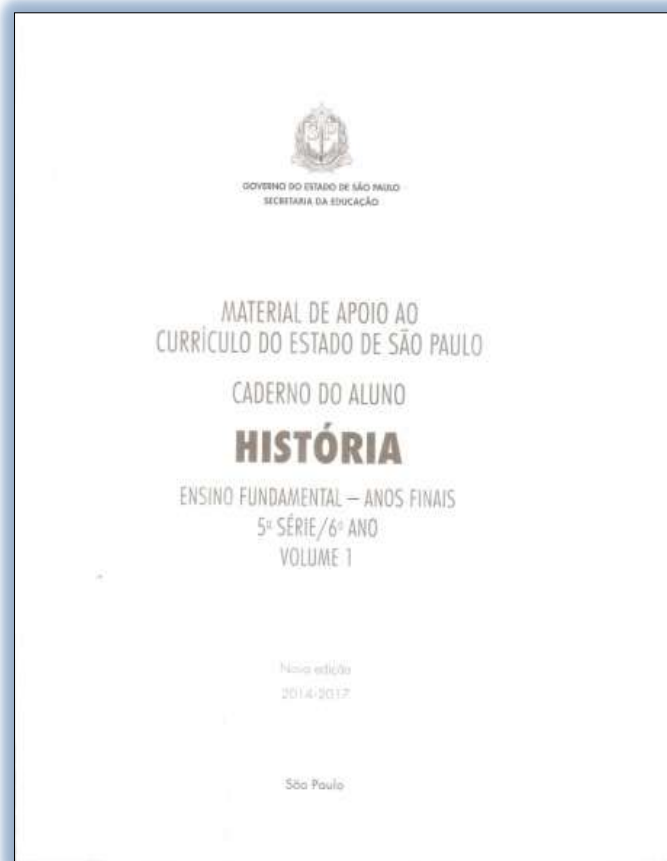


Imagem 2- Folha de rosto (Imagem de arquivo pessoal)

-Carta de apresentação da equipe curricular de história:

Caro(a) aluno(a),

Você está recebendo um Caderno que contém Situações de Aprendizagem que buscam desenvolver sua reflexão sobre temas como a questão nacionalista na Ásia e na África e sua influência nos processos de independência em diversos países dessas regiões; observará as consequências da Guerra Fria no Brasil e como ela se relaciona com o golpe militar de 1964, que nos levou a 21 anos de ditadura militar; verá que os movimentos sociais tiveram forte atuação, reivindicando participação política nas décadas de 50, 60 e 70 e desenvolverá um painel para entender a nova ordem global que surge com o colapso do "socialismo real".

Aproveite todas as possibilidades que seu professor pode lhe oferecer. Participe ativamente das aulas e compartilhe o conhecimento adquirido com todos ao seu redor. Aproveite todas as oportunidades de aprendizagem, pense e reflita sobre os conteúdos estudados e veja o professor como seu aliado durante esse processo.

Bom estudo!

Equipe Curricular de História
Área de Ciências Humanas
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Imagem 3- Carta de apresentação (Imagem de arquivo pessoal)

- Após a carta de apresentação, segue a Primeira situação de Aprendizagem para o trabalho em aula. Optei pela análise da apostila do 6º ano, volume 1 para exemplificar a disposição dos conteúdos, uma vez que a estrutura em si não muda - todo o material traz texto, imagens, debate, atividades, um trabalho prático em sala ou pesquisa em casa, mesmo que as ilustrações, espaços para escrita e os textos variem de uma situação de aprendizagem para outra.



Imagem 4, página 5.(Imagem de arquivo pessoal)



Imagem 5, página 6 (Imagem de arquivo pessoal)

Nesta primeira situação de aprendizagem (Imagem 4) o aluno é apresentado aos “*Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história*”. Logo de início é instigado a identificar cinco formas de se organizar durante o dia. Também é pedido que ele registre três situações em que percebe que o tempo passa rápido e outras três em que o tempo se demora a passar. Em seguida, sob a supervisão do professor, propõem o debate dos dados levantados. Aqui a turma deve discutir sobre as diferentes maneiras de como o tempo é visto pelos colegas.

A seguir, na imagem 5, vemos a continuação do debate anterior, com um espaço destinado a dois exemplos do que foi discutido. Pouco abaixo, o aluno se depara com o tópico “*Leitura e análise de texto*” e um parágrafo sobre “*A palavra tempo*” elaborado, segundo consta no material, ‘especialmente para o São Paulo faz Escola’. A seguir é pedido que os estudantes relacionem o texto com os diferentes significados de tempo que aparecem nas imagens. A primeira ilustração com a referência de Rainmman/Zefa/Corbis/Latinstock mostra a chuva, na seguinte vemos um calendário.



Imagem 6, página 7. (Imagem de arquivo pessoal)



Imagem 7, página 8 (Imagem de arquivo pessoal)

Na página 6 acima, continua a atividade anterior sendo a ilustração, ao centro, uma Litogravura de Currier & Ives, que representa o desembarque de Colombo em 11 de outubro de 1492. Por fim, no próximo tópico vem a lição de casa a partir da seguinte frase do escritor francês Marcel Proust: “*Os dias podem ser iguais para um relógio, mas não para um homem*”, na sequência no canto inferior se encontra três imagens de relógios, digital, de pulso e de parede.

Posteriormente, a imagem 7 dá continuidade a atividade para casa e propõem que os alunos pensem as razões que levaram o autor francês a afirmativa anterior. Novamente é disposta uma leitura e análise de texto, intitulado “*Tempo: duração e medição*” contém três parágrafos sobre as diferentes concepções de tempo medidas há mais de 4 mil anos. É elaborado por Raquel dos Santos Funari.



Imagem 8, página 9. (Imagem de arquivo pessoal)

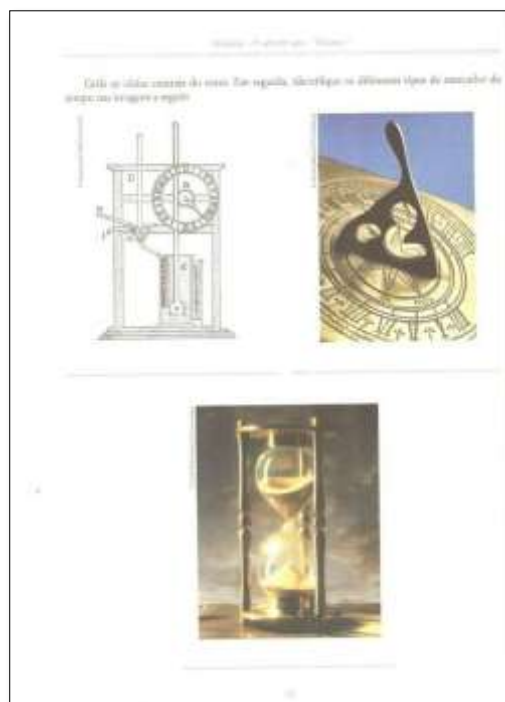


Imagem 9, página 10 (Imagem de arquivo pessoal)

A imagem 8 inicia com duas questões referentes ao texto e um espaço de oito linhas para a elaboração de um parágrafo com as ideias centrais da leitura anterior. Outra análise textual em seguida, também elaborado por Raquel dos Santos Funari, intitulado “*Os relógios e o tempo*”, estes quatro parágrafos tratam do surgimento da contagem de tempo por meio do relógio de sol criado pelos antigos egípcios.

A página com a imagem 9 sugere grifar os pontos centrais do texto e identificar nas ilustrações os diferentes tipos de marcadores de tempo; são eles um relógio mecânico, um relógio de sol e uma ampulheta que mede o tempo através do fluído da areia no recipiente de vidro.



Imagem 10, página 11 (Imagem de arquivo pessoal)

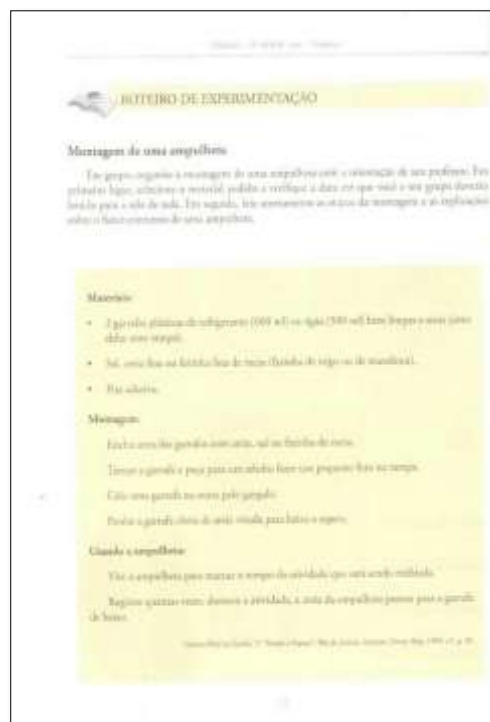


Imagem 11, página 12 (Imagem de arquivo pessoal)

Na imagem 10 o tópico de leitura e análise de texto é sobre o calendário, trata da proveniência do termo e as primeiras datações que eram baseadas na natureza, em especial o ciclo lunar e os períodos do plantio e da colheita. Ao fim da página 10 tem a imagem de dois modelos de calendários: gregoriano e o calendário judeu. Na imagem 11, nos deparamos com o “Roteiro de Experimentação”, que nada mais é que uma atividade para a montagem de uma ampulheta. No quadrado em amarelo consta os materiais utilizados e o modo de preparo.

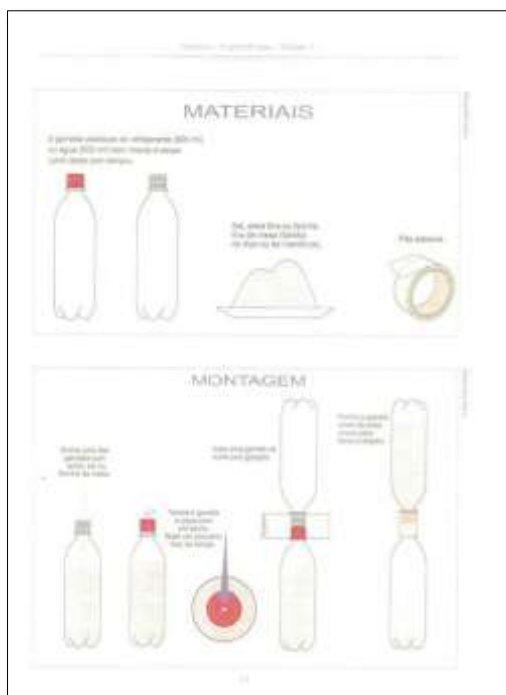


Imagem 12, página 13. (Imagem de arquivo pessoal) / Imagem 13, página 14. (Imagem de arquivo pessoal)

Adiante, a imagem 12 orienta por meio de desenhos como construir o objeto. Esta atividade faz parte do “*Ciência Hoje na Escola, 7*”: ‘Tempo e Espaço’ elaborado pelo instituto Ciência Hoje do Rio de Janeiro em 1999.

Na página 13 nos deparamos com um poema sobre o calendário indígena, escrito por Tawala Trumi, Parque indígena do Xingu em 1996. Em suas duas estrofes relaciona o nome do mês aos ciclos da natureza. Logo abaixo propõe a escrita de um parágrafo em sete linhas, sobre os elementos utilizados pelos indígenas para marcar o tempo. Ainda nesta página outro tópico para casa, um curto texto explica os séculos e milênios correspondentes aos algarismos romanos.



Imagem 14, página 15. (Imagem de arquivo pessoal) / Imagem 15, página 16. (Imagem de arquivo pessoal)

A Imagem 14, possui três exercícios, o 1º é para completar a tabela com os números romanos, o 2º é para se escrever a data de nascimento do aluno e o 3º é passar os anos seguintes para o século que correspondem. No final da página, o tópico em roxo indica “*Pesquisa individual*”, a primeira é da composição de um “*Varal sobre os sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história*”.

A ideia é que o aluno organize as diferentes etapas da pesquisa- coleta, seleção, análise e registro escrito - para compor um roteiro com o auxílio do professor, e faça as anotações no campo determinado (imagem 15). O segundo momento desta pesquisa é a apresentação dos dados, sugerindo imagens com legendas para exemplificar o que foi coletado na pesquisa.



Imagem 16, página 17. (Imagem de arquivo pessoal)



Imagem 17, página 18 (Imagem de arquivo pessoal)

A terceira etapa (imagem 16) é a montagem em folhas de sulfite e o auxílio de barbante para expor em forma de varal os registros pesquisados. Esta página ainda conta com o tópico “*Você Aprendeu?*” que traz exercícios sobre as lições anteriores, por exemplo:

Questão 1) O que é Ampulheta?

Questão 2) Elabore frases de abordagens históricas com as seguintes palavras:

- a) *Calendário- Tempo*
- b) *Séculos- Humanidade*

Questão 3) (imagem 14) O século I começou no ano 1 [...] O século XXI começou em 2001 e terminará em qual ano?

- a) *2988*
- b) *3001*
- c) *2999*
- d) *2100*
- e) *3002*

O último tópico (imagem 17) “*Para Saber Mais*” vem com a sugestão do livro “*Pequena história do tempo*” de Sylvie Baussier. No fim da página encontramos um espaço de 13 linhas denominado “*O que eu aprendi*” para que o estudante disserte

sobre o que aprendeu da lição. Dando continuidade, a apostila segue para a situação de aprendizagem 2 e adiante as demais lições.

<p>GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL 2014-2017</p>	<p>CONCEPÇÃO DO PROGRAMA E ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS ORIGINAIS</p>	<p>Ciências Humanas Coordenador de área: Paulo Miceli; Filizete, Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luis Martins e Renê José Trentin Silveira</p>
<p>FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI</p>	<p>COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS CADERNOS DOS ALUNOS Ghislaine Trigo Silveira</p>	<p>Geografia: Angela Contá da Silva, Jaime Tadeu Oiva, Raul Borges Guimarães, Regina Azeiteiro e Sérgio Adas</p>
<p>Presidente da Diretoria Executiva Antonio Rafael Namur Muscat</p>	<p>CONCEPÇÃO Guionar Nemo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini (coordenadora) e Ruy Berger (em memória)</p>	<p>História: Paulo Miceli, Diego López Silva, Gláuber José da Silva, Mônica Luengo Bugelli e Raquel dos Santos Funes</p>
<p>Vice-presidente da Diretoria Executiva Alberto Wunderler Ramos</p>	<p>AUTORES</p>	<p>Sociologia: Helosa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Massel Lacombe, Melissa de Mattos Pinheiro e Stella Christina Schrynemaekers</p>
<p>GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO</p>	<p>Línguas Coordenador de área: Alice Vieira; Arte: Gisa Ficoque, Fabian Celeste Martins, Geraldine Oliveira Suizgan, Jéssica Marie Makino e Selyonara Pereira;</p>	<p>Ciências da Natureza Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes; Biologia: Ghislaine Trigo Silveira, Fabiana Bovi Mendonça, Felipe Bandeira de Oliveira, Luciene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturini Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo;</p>
<p>Direção da Área Guilherme Ary Plonki</p>	<p>Educação Física: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Azeiteiro, Jocimar Dadois, Luciana Verêncio, Luiz Sanchez Neto, Mauro Beth, Renata Oliveira Stark e Sérgio Roberto Silveira</p>	<p>Química: Ghislaine Trigo Silveira, Cristine Leite, João Carlos Miguel Sobral Micheletti Neto, João César Pinheiro Libório, Luciene Aparecida Esperante Limp, Márcia Batafiani e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rech Aguiar, Rosana dos Santos Jordão, Simone Iaconetti Yli e Yasuko Hosouru</p>
<p>Coordenação Executiva do Projeto Angéla Springer e Beatriz Schwarcz</p>	<p>LEM – Inglês: Adriana Raneili Wessel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lúcio de Araújo Donizeti Rodrigues, Priscilla Mayumi Hayashi e Sueli Salles Fidalgo</p>	<p>Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouanoff, Guilherme Knockington, Ivá Gurgel, Luis Paulo de Carvalho Passos, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Patrocínio Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira, Socia Salem e Yasuko Hosouru</p>
<p>Gestão Editorial Denise Blanes</p>	<p>LEM – Espanhol: Ana Maria Lopez Ramirez, Isabel Grevel Maria Eric Fernandez, Ivan Rodrigues Martin, Margaret dos Santos e Neide T. Maia Gonçalves</p>	<p>Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denise Morán Zamboni, Fabio Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Ise Valença de Sousa Santos, Luciane Mieres Akahoshi, Maria Fernanda Periberto Lamas e Yvone Mussa Esperidião</p>
<p>Equipe de Produção</p>	<p>Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Malles Paganini de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luis Marques Lopez Landeira e João Henrique Albuquerque Mateos</p>	<p>Caderno de Gestão Lino de Macedo, Maria Elza Ferra e Zuleika de Felício Murilo</p>
<p>Editorial: Amarilis L. Masci, Angélica dos Santos Angelo, Bóris Feligati da Silva, Bruno Reis, Carnia Carvalho, Carla Fernanda Nascimento, Carolina W. Mestiner, Carolina Pedro Spiani, Cintia Letão, Éloiza Lopes, Érika Domingues do Nascimento, Flávia Medeiros, Gisele Manoel, Jean Xavier, Karina Alessandra Carvalho Taddio, Leandro Calberle Câmara, Leslie Sanders, Mainá Greb Vicente, Marina Murphy, Michelengele Russo, Natália S. Moreira, Olívia Frade Zamboni, Paula Feteira Palma, Priscila Rizzo, Rogério Moctavio Pivrenti Barbóza, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita, Taliana F. Souza e Tiago Jonas de Almeida</p>	<p>Matemática Coordenador de área: Nilson José Machado; Matemática: Nilson José Machado, Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Paolino Mello, Roberto Perdas Moisés, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli</p>	
<p>Direitos autorais e iconografias: Beatriz Fonseca Mesli, Erica Marques, José Carlos Augusto, Juliana Prado da Silva, Marissa Ecclesi, Maria Aparecida Acunzo Forli, Maria Magalhães de Alencastro e Vanessa Leite Reis</p>		
<p>Edição e Produção editorial: R2 Editorial, João Souza Design Gráfico e Dicy Design (projeto gráfico)</p>		

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade do texto e dos direitos reservados; que direitos autorais protegidos deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.127/96.
 * Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

* Nos Cadernos do Programa São Paulo há excertos não indicados para aprofundamento de conhecimentos, sendo fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos os direitos autorais foram reservados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permanecerão acessíveis ou inalterados.
 * Os dados reproduzidos no material são de autoria de terceiros e não há características dos originais, os que do respectivo gráfico adaptado e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (título, legenda e rosa dos ventos).

Imagem 18 (Imagem de arquivo pessoal)

A última das 82 páginas desta apostila (imagem) traz os nomes dos coordenadores administrativos e dos colaboradores que produziram o conteúdo das apostilas e o material impresso. Tudo sob supervisão da Secretária de Educação de São Paulo e o Governo Estadual, como mostra os dois quadros ao pé da folha. Na contra capa vem o símbolo do brasão do Estado de São Paulo,

Como dito anteriormente, mesmo que a disposição dos textos, ilustrações e atividades venham a divergir de um capítulo para o outro, ainda mantém a mesma estrutura de recuso textual, visual e exercícios de fixação, que sempre flertam com a interpretação de texto de forma interdisciplinar. Não pretendo me ater a descrição de cada uma dessas etapas das quatro apostilas que compõe o material do 6º e do 9º ano do ciclo fundamental II, primeiro para não prolongar a descrição dos mesmos mecanismos pré-estabelecidos que foram citados acima, e também porque abordarei a descrição dos conteúdos sobre Patrimônio, presentes no material, no próximo capítulo.

Vale ressaltar não foram descritas a sequência de temas - Situações de aprendizagens - por não conter um índice neste material do aluno. Este material discente não possui índice, e isto nos permite concluir que o aluno deve seguir a proposta de leitura elaborada pelos idealizadores, acompanhando aula a aula de acordo com as situações de aprendizagem e orientações do professor, não sendo necessário um índice que oriente a localização dos conteúdos.

2.2 Protocolos de Leitura

Apresentada a materialidade o olhar recai aos protocolos que aparecem nesses suportes, levando em consideração que nenhum texto está isento desde aspecto.

No capítulo “Textos, impressões, Leituras” do livro *A nova História cultural* (1995), Chartier discute as questões que conduzem a leitura ‘adequada’ dos textos e exemplifica com a obra *Celestina*, de Fernando de Rojas, cujo impressor da edição acrescentou um prefácio “*Sobre como deve ser lida essa tragicomédia*”. Com esta medida ele tentou garantir que o leitor teria as habilidades de produzir as entonações corretas e se portar com a destreza de um contador de histórias perante os que ouviam, ou seja, ele também pressupôs que a leitura seria realizada em grupo.

Nesse sentido, o Caderno aluno segue uma ordem de capítulos, divididos por tópicos com situações problemas, cada qual indica a atividade que deve ser feita, como analisar o texto ou imagem, atividades práticas, como a construção da ampulheta e pesquisa por exemplo, e exercícios de fixação que servem de avaliação para o

professor. Porém, este material não apresenta o conteúdo da disciplina tratada no capítulo, de forma deliberada, a intenção dos produtores é que o aluno dependa da orientação do professor para as atividades, fazendo do objeto didático um instrumento que enfatiza segundo a SEE-SP as habilidades e competências do conteúdo proposto. O aluno não lê da maneira como desejar, ele depende da intervenção do professor para saber as atividades que necessita fazer, sendo guiado para a formação de seu conhecimento.

Apesar de o material prever a intervenção do professor para a execução nas atividades, é de suma importância lembrar que a apropriação e os significados dados pelo professor e pelo aluno ao material, será feita de forma individual possibilitando diferentes interpretações e leituras distintas. Segundo Boim (2010), a leitura é uma atividade criadora de significados e que está além do esperado por seus autores.

Deste modo, além de perceber o tipo de leitura que se propõe que seja feita pelo leitor, outro ponto necessário a se considerar são os diferentes usos do apostilado, pois o consumidor modifica o texto e o suporte quando o manuseia.

Por um lado, existe o aluno que se debruça ao material para cumprir as avaliações, fazer pesquisa escolar, mas dificilmente para uma leitura livre. Em contraponto, há o professor que o utiliza como apoio para complementar a aula, adquirir conhecimento e se manter atualizado sobre os referenciais teóricos atuais. Assim como, pode não querer utilizar o material, por já possuir um sistema ensino que considera mais eficaz. Nas duas situações os mecanismos estabelecidos se alteram; o aluno por ter a constante interferência do mestre, e o docente que tem um material que o orienta em seu ofício.

Ainda que a intenção, dos produtores do material, colabore para recepção do material, o mesmo ganha significado a partir do uso. Deve ficar claro que os significados dados pelos alunos não são os mesmos construídos pelo professor; o docente parte de seu conhecimento sobre os temas e então estabelece vínculo com o suporte didático. Já o aluno, tem como ponte o mestre que o apresenta a temática.

Os usos dos textos, das imagens e das atividades também merecem atenção, pois segundo Chartier “existe uma hierarquia que combina o formato do livro , o gênero do texto, o momento e o modo de leitura [...] Do mesmo modo, a imagem [...] sugere uma leitura, constrói um significado³³” para o leitor.

³³ CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. A nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1995.P.132-133.

Nos cadernos didáticos essa dinâmica se dá através da relação entre texto e imagem. Há situações de aprendizado em que a imagem serve de recurso visual para explicar o que está escrito, uma forma de ilustrar o texto. Por exemplo, na imagem 5, página 6 do caderno do aluno, – já citada anteriormente - ela surge a partir do tópico de “*Leitura e análise de texto*” sobre “A palavra tempo” e tem como função propor a identificação dos diferentes significados de tempo, seja o da natureza, o relógio digital, o calendário, etc.

Outra proposta bastante recorrente presente no material é o fomento ao debate por alguns conceitos, por exemplo, a discussão sobre o conceito de justiça que aparece na situação de aprendizagem 6 “*O código de Hamurábi: Os princípios de justiça na mesopotâmia*”:

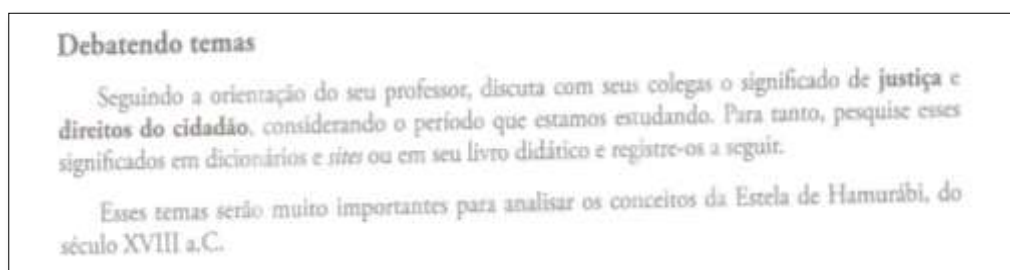


Imagem 19, Caderno do aluno (Imagem de arquivo pessoal)

Entretanto, na mesma apostila se encontra um exercício de repetição que em nada colabora para a experiência de aprendizagem, como é o caso da questão sobre qual o nome dado pelo arqueólogo Walter Alves Neves ao crânio pré-histórico mais antigo encontrado no Brasil, apresentando quatro alternativas, cuja resposta da pergunta é Luzia. Este exercício apenas colabora para a memorização de um nome, ao invés de incitar discussão a arqueologia no país, por exemplo. Apresentando e trabalhando este conteúdo de forma muito rasa perto do que poderia proporcionar com uma atividade mais reflexiva utilizando o mesmo conteúdo.

É importante ressaltar, segundo Circe Bittencourt (2008) que o livro didático serve de apoio à prática docente e surge com o intuito de transferir conhecimento, de modo eficiente e simplificado numa linguagem acessível em que muitos temas e informações são condensados. Porém este material produzido pelo SPFE simplifica ainda mais os conteúdos do que outros materiais didáticos, excluindo inclusive a explicação contando apenas com a interferência do professor. Um dos problemas dessa estrutura simplificada está na perda de conhecimento transmitido, visto

que as reflexões se tornam superficiais para tentar abranger um grande número de temas.

É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido.³⁴

A forma como o conteúdo é apreendido depende da metodologia abordada pelos suportes, e da intenção do professor, ou seja, de como ele transmite o conhecimento. Sobre os métodos, na cartilha do aluno, temos a análise de ilustrações e documentos históricos que possibilitam o contato com as fontes e a proposta de atividades sobre a temática. No outro ponto, a visão do professor está atrelada com sua experiência docente. Ao meio, o aluno é sujeito ativo, pois também relaciona, de acordo com sua vivência, o conhecimento que lhe é ensinado e assim atribui significados ao conteúdo e a forma de como é apreendido. Portanto, este material precisa ser visto como um objeto de seu tempo, que reflete a concepção de seus autores e de quem o utiliza, a partir da complexidade de todos esses indivíduos.

Ainda sobre a apostila discente podemos pensar em seu nome “*Caderno dos Alunos*” como uma sugestão a substituição do caderno pelo material didático; o peso de 250g colabora para isso uma vez que, levando em consideração o sistema de aulas da rede estadual, de seis aulas por dia, o aluno carregará no máximo seis apostilas em sua mochila, estimulando o seu uso.

A possível substituição do caderno tradicional pelo Caderno do Aluno fica sugerida também na estruturação do material. Os espaços estão divididos da seguinte maneira: voltados às respostas de exercícios e espaços para rascunho a cada fim de situação de aprendizagem, ou seja, a constatação de substituição do caderno pelo material didático é plausível, contudo não significa que nas escolas os estudantes deixaram de utilizar caderno, pelo contrário, o governo do estado de São Paulo entrega no início de cada ano um Kit com material escolar básico para cada aluno da rede.

Outro ponto a ser considerado, é que o material discente não possui índice, o que indica que a leitura deve seguir a orientação das aulas conforme estão dispostas na apostila. Circe Bittencourt diz que a prática de leitura nos livros didáticos ocorre com a

³⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Ensino de História: fundamentos e métodos”- 2. Ed- São Paulo: Cortez, 2008. P.315.

“...interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes que devem ser lidos e dá orientação aos alunos sobre como devem ser lidos.”³⁵ Então, na verdade, as apostilas cerceiam as possibilidades de diferentes usos pelo professor, pois os protocolos impõem uma forma única de leitura, diferente do livro didático, o professor deve seguir a apostila aula a aula.

A relação de uso do aluno com o material voltado a ele sofre com a constante interferência do docente e isso modifica a estrutura da leitura previamente concebida. É possível pensar que os colaboradores da junta organizadora que produziram o material, tenham intencionalmente o estruturado dessa maneira, para que o professor intervenha durante a aula, no entanto, essa constante é contrária a proposta curricular paulista, no que se refere a autonomia do aluno perante a sociedade.

Se o estudante está sempre dependendo da intervenção do professor, em que momento ele se emancipa para avaliar o conteúdo que lhe é ensinado e se torna um ser crítico? Há nesta questão a percepção que o material didático, sob os moldes em que está configurado, é mais um suporte de treinamento, com a finalidade dos exames de rendimento, do que um material de formação que fomenta o debate crítico, ainda que tenha na apostila a apresentação de problemática.

Para Boim (2010), há uma grande diferença entre livro didático e os Cadernos do Programa SPFE: “Os Cadernos dos Alunos, propõem um roteiro de leitura e exercícios, enquanto os livros didáticos se alongam na teoria e oferecem uma infinidade de exercícios, leituras complementares, ilustrações, fotografias e etc., tudo acompanhado de riqueza visual e recursos gráficos.”³⁶ Ainda que contenha proposta de atividades similares aos livros didáticos.

O Caderno do Aluno sugere o uso do livro didático para pesquisa, assim como a internet, dicionários e enciclopédias, entretanto, orientam quando e como utilizar. Para Boim (2010), o livro didático serve de apoio para o aluno e professor para o debate dos conteúdos, enquanto a responsabilidade pela execução das atividades fica a cargo do material elaborado pelo Estado de São Paulo.

Em ambos os casos, o estado supervisiona a produção, tendo por intenção garantir o controle do professor e melhorar a qualidade de ensino, entretanto, como já

³⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Ensino de História: fundamentos e métodos”- 2. Ed- São Paulo: Cortez, 2008. P.317.

³⁶BOIM. Thiago Figueira. O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009).PUC-SP 2010. P. 80.

debatido o uso depende das noções de conhecimento a serem ensinadas e não pode se resumir a seguir determinadas orientações para se obter resultados satisfatórios.

É importante lembrar que segundo Chartier (1995) “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”.³⁷ Ou seja, o aluno é um agente ativo, pensante, que modifica as estruturas pré-estabelecidas de leitura, e sem poder exercer alterações diretas no material, muda a própria relação de significados que tem com ele.

Apesar dos Cadernos do Aluno estarem submetidos a uma ordem pré-estabelecida de que deve ser seguida, com os estudante sendo sempre orientados pelo professor, as atividades e a disposição dos temas, promovem o treinamento para as avaliações estaduais. Não está em debate nesse momento se o aluno aprende ou não com esse modelo de ensino, e sim a função clara do material que é tornar os estudantes aptos aos exames fundamentados neste conteúdo.

Ainda, a leitura que se faz do Caderno do aluno parte da linearidade dos tópicos apresentados em cada situação de aprendizagem, o estudante não tem a liberdade de ler como desejar, sem índice, ele segue o que lhe é orientado, pois se espera que ao fim de cada lição ele tenha adquirido habilidades e competências de leitura e interpretação de texto e análise crítica.

Já o professor tem em seu material, o discurso imperativo que o instrui na prática docente, tirando sua autonomia de elaborar o próprio plano pedagógico, pois tem ciência que os conteúdos apresentados na apostila serão cobrados nos exames de desempenho dos alunos.

Entender os protocolos de leitura sob os quais está estruturada a proposta didática do SPFE é importante para estabelecer os objetivos do material, tanto para o professor quanto para o aluno, como também o reflexo da indústria cultural que o produz, uma vez que pré-estabelece caminhos a seguir diante a disposição de conteúdos e atividades. No capítulo seguinte sob o aporte teórico de Sonia Regina Rampim, Florêncio, Willian Eduardo Righini Souza, Giulia Crippa, Simone Scifone, Claudia Sousa Leitão, Flávio de Lemos Carsalade e Almir Félix Batista de Oliveira, sobre Educação Patrimonial, onde será analisado outro aspecto fundamental do programa São Paulo Faz Escola, o conteúdo.

³⁷ CHARTIER, Roger. “Textos, impressões, leituras”. In: HUNT, Lynn. “A nova História Cultural”. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P.78.

O recorte desta pesquisa visa identificar dentro do material a temática do Patrimônio presente dentro dos conteúdos e compreender como esta sendo trabalhado a Educação Patrimonial, a partir desta ferramenta didática produzida e disponibilizada pelo estado de São Paulo as suas escolas.

Capítulo 3.: Educação Patrimonial no Material Didático

Agora que já compreendemos o que é o material analisado nesta pesquisa e como ele é composto, lembrando que um artefato material – como um material didático - carrega consigo as influências de sua materialidade, de quem o produziu, para quem foi produzido, com quais intencionalidades e de como será utilizado; podemos partir para a análise do conteúdo propriamente dito. É importante recordar que este material foi analisado buscando dentro de seu conteúdo a presença de patrimônios culturais, para compreender como a rede de ensino pública do estado de São Paulo colabora com a Educação Patrimonial de seus estudantes no ensino regular, dentro da disciplina de história.

Mas o que vem a serem Patrimônio e Educação Patrimonial? A palavra patrimônio

(...) deriva dos vocábulos latinos pater e monium, formando patrimonium. Pater significa pai, não apenas no sentido de paternidade física, mas também social e religiosa, como algo que é transmitido e herdado dos antepassados. Já monium indica condição, estado, função. Deste modo, patrimônio se refere aos bens que são passados de geração em geração, sejam as riquezas herdadas como os saberes e costumes adquiridos. Apesar de estar relacionado com a ideia de propriedade, o patrimônio não se resume apenas ao que é material, mas a tudo aquilo que permaneceu ao longo do tempo entre os grupos e gerações.³⁸

Já o conceito de Educação Patrimonial, utilizado atualmente pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - o IPHAN – diz que:

A Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócia histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos de base democrática devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das

³⁸ SOUZA, Willian Eduardo Righini de. e CRIPPA, Giulia. Em Questão, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 237 – 251, jun/dez. 2011. p.245.

comunidades detentoras e produtoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas.³⁹

Este termo Educação Patrimonial surge no Brasil na década de 1980 – e vai se transformando ao longo do tempo - a partir das experiências vividas na Inglaterra “e aplicadas aqui, como utilização de museus e de monumentos históricos com fins educacionais”⁴⁰ e com a criação do *Projeto Interação*, que buscava relacionar educação escolar com o cotidiano dos alunos, considerando o binômio cultura e educação como indissociáveis, propondo que a cultura do local fosse o próprio instrumento de transformação. Fundamentada na

possibilidade de educação, do treinamento, de preparação dos sentidos (da visão, da audição, do olfato, do tato e inclusive do paladar) para a observação do patrimônio e para o seu desvelamento. Consiste através da ação prática, porem planejada, iniciada por uma reflexão teórica sobre a temática, no reconhecimento do patrimônio, tanto na sua vertente material/tangível, quando na sua vertente imaterial/intangível.⁴¹

Portanto a Educação Patrimonial surge da ideia de valorizar as praticas culturais cotidianas, estando integrada com as demais dimensões da vida pensando a cultura como uma possibilidade de transformação social. O que vem de encontro com a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de história, já que o próprio documento propõe que:

O ensino de Ciências Humanas deve desenvolver a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos das Ciências Humanas, incluindo, de modo significativo, os estudos necessários ao exercício da cidadania.⁴²

³⁹ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 24.

⁴⁰ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 22.

⁴¹ OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento. (Brasil – 2000 – 2015). Tese de Doutorado em História – PUC-SP (2006). P. 181.

⁴² Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. P. 38 e 39.

Porem, além deste trecho citado a cima e desta referencia sobre a importância da cultura no ensino de história, em nenhum outro momento o documento de Proposta Curricular do Estado de São Paulo apresenta estratégias, ou qualquer outra citação, para o uso do patrimônio na sala de aula, na disciplina de história. Portanto, aqui, já podemos iniciar a primeira análise deste material, que não foi pensado prevendo sua utilização como um instrumento para a Educação Patrimonial dos estudantes da sua rede de ensino.

O material até concorda que a disciplina é responsável pelo desenvolvimento da identidade, da cidadania e do reconhecimento pela sociedade e cultura, porem a superficialidade com que o assunto aparece, dissocia essas suas intencionalidades da Educação Patrimonial, que seria uma ferramenta chave para obter esses resultados esperados. Pois trabalhar com o patrimônio e suas expressões permitiria que o aluno conhecesse o mundo e se reconhecesse dentro dele, criando com o passar do tempo o sentimento de pertencimento e valorização de sua identidade e cultura, tão fundamentais e trabalhadas pela Educação Patrimonial e que geram a valorização/preservação desses bens.

Como coloca Oliveira em sua dissertação,

(...) deve-se iniciar argumentando e demonstrando o caráter eminentemente educativo que o patrimônio tem ou que a sua utilização pode possibilitar. Esse caráter educativo tem sua inteligibilidade e a sua materialidade no caráter de documento histórico (assim como uma série de outros artefatos, tais como a fotografia, o jornal, a musica, o filme, entre muitos outros que em documentos podem se construir) que o patrimônio pode assumir quando usado para demonstrar as relações de permanência e de mudanças ou de semelhanças e diferenças entre sociedades localizadas em tempos diversos/diferentes, bem como em múltiplos espaços, quando à forma de pensar, de agir, de produção de um saber, de uma forma de se construir, de uma forma de habitar, de uma forma de se alimentar, de se vestir etc.⁴³

Portanto o patrimônio pode ser usado pelo professor como um documento, outra fonte para estudar história, carregada de significados e ressignificados, que podem gerar infinitos questionamentos – como quem o produziu? Por que o produziu? Com qual intencionalidade? Quanto custou? Por quem e como foi utilizado? Por que foi

⁴³ OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento. (Brasil – 2000 – 2015). Tese de Doutorado em História – PUC-SP (2006). P. 175.

preservado? Por quem foi preservado? O que ele demonstra? Qual mensagem perpetua? E quais não perpetuam? Quem se reconhece e quem não se reconhece? Por que não se reconhecem? Qual história conta? Quais silenciam? Entre tantas outras... – que vão levar a reflexão do indivíduo, da materialidade, de seu pertencimento, ou não, a determinados grupos, de sua cultura, de sua ancestralidade, de seus direitos e deveres, de sua consciência com a cultura, com a arte com a sociedade e de sua cidadania.

Essa utilização possibilita, inclusive, escapar das armadilhas que a história, com suas lembranças e esquecimentos gera, muitas vezes, valorizando apenas um lado, um sujeito, um ator, dando a impressão que um ponto de vista estava certo e o outro completamente errado, que existiu um vencedor e um perdedor, sem muitas vezes se aprofundar na complexidade humana e das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Oliveira continua:

O papel que caberia ao professor no momento em que se utiliza do patrimônio como documento do passado presente, que permanece no futuro [...] é o de ressignificar no presente, através do ato de rememoração, não no sentido nostálgico de retorno a um passado perdido ou restaurado no presente daquilo que passou ou se perdeu, mas através da sua inversão valorativa poder encontrar as histórias que não foram escritas/contadas, mas poderiam ter sido [...] ⁴⁴

Outro motivo para se utilizar do patrimônio no âmbito educacional tradicional e, portanto, este conteúdo estar presente nos materiais didáticos – principalmente em materiais que são elaborados para serem seguidos quase que canonicamente, como é o caso do Caderno do Aluno da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – é o “encantamento/embreagamento” ⁴⁵ que um patrimônio cultural pode causar a uma criança ou adolescente. A materialidade do patrimônio ou a experiência que ele proporciona ao aluno, é algo insubstituível, transcende as barreiras das estratégias didáticas, pois são experiências únicas e verdadeiramente vividas pelos alunos; é transformar em real tudo aquilo que aparece no material didático e sendo repetido pelo professor. A experiência vivida se transforma em um facilitador para o aprendizado da

⁴⁴ OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento. (Brasil – 2000 – 2015). Tese de Doutorado em História – PUC-SP (2006). P.178.

⁴⁵ Idem. P.179.

história, não apenas por ilustrar o passado, mas por possibilitar a vivência de algo que vem do passado.

Além disso, Florêncio lembra que a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, prevê que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, quer dizer, os espaços de vida”⁴⁶

3.1. O Patrimônio no Caderno do Aluno - São Paulo Faz Escola

Nesta pesquisa foram analisados quatro Cadernos do Aluno do SPFE da disciplina de história do ensino fundamental II, sendo dois cadernos do 6º ano, o primeiro e o segundo volume, por se tratar do início do ciclo e dois cadernos do 9º ano, o primeiro e o segundo volume, por se tratar do final do ciclo do ensino fundamental II. A busca dentro deste material foram as representações de Patrimônio presentes dentro dos conteúdos da disciplina, tentando compreender como eles aparecem – e se aparecem -, e como são trabalhos e articulados com os conceitos de história. Tendo como base que “a Educação Patrimonial, em primeiro lugar, deve considerar que a preservação dos bens culturais deve ser compreendida como prática social, inserida no contexto cultural, nos espaços da vida das pessoas”⁴⁷.

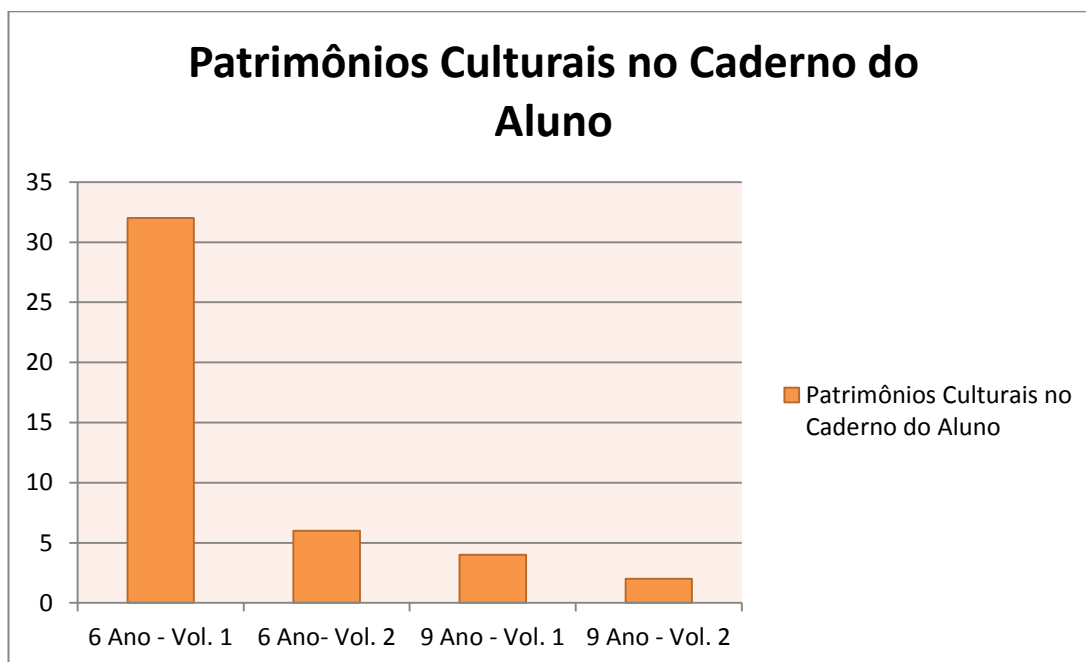
A pesquisa baseia-se na ideia de que o material didático faz parte da nossa cultura material humana e por isso o método utilizado foi a catalogação dos dados em uma planilha elaborada que identifica qual era o patrimônio, onde ele aparece no material (capítulo e página e se está em uma atividade, uma explicação – contextualizada ou não –, quadro de texto ou em outra localização), qual o tipo de patrimônio (arquitetônico, arqueológico, material ou imaterial), em qual categoria de enquadra (cultura tradicional, popular, negra, indígena, cultura oriental e outros) e em como aparece dentro do material (com imagem, com texto, contextualizado com o capítulo, se o aluno precisa fazer atividade reflexiva sobre o assunto, se apresenta algum juízo de valor e outros com

⁴⁶ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 27

⁴⁷ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 25

espaço para observações relevantes). A elaboração da planilha facilita na hora de analisar os dados quantitativos e qualitativos e chegar às conclusões pertinentes sobre o material pesquisado.

Gráfico 1 – quantas vezes aparecem patrimônios culturais nos cadernos do aluno de história.



Ao analisar este primeiro gráfico fica evidente a disparidade com que o tema do patrimônio aparece ao início e ao final do ciclo do ensino fundamental II. A presença do patrimônio dentro desse material cai exponencialmente se comparado a primeira apostila no início do ciclo – 6 ano – vol.1 – e a última do final do ciclo – 9 ano – vol. 2. Ao observar o conteúdo dessas matérias é possível perceber que o primeiro caderno do aluno do ciclo trata nos capítulos iniciais sobre o trabalho do historiador, o que é história e sobre conceitos utilizados na disciplina, isso explica o porquê deste livro ter um número muito grande de patrimônios presentes, já que foram utilizadas fontes históricas para que o aluno desenvolvesse a habilidade com a história e se aproximasse da disciplina.

Porém isso não justifica a importante queda na presença do tema nos outros conteúdos. Pois todas as outras temáticas permitiriam que o patrimônio fosse trabalhado pensando em aproximar o aluno daquele contexto. Ao olharmos os conteúdos trabalhamos no segundo semestre do 6º ano, por exemplo, temos “A vida na Grécia

Antiga” e “A vida na Roma Antiga” com todos os seus monumentos, esculturas e ruínas preservadas, das duas sociedades, que poderiam ser utilizadas para demonstrar e analisar quem eram aquelas sociedades, como viviam, quais seu valores e culturas e como se perpetuaram e influenciaram a nossa vida até os dias atuais; “O fim do Império Romano” que poderia contemplar todos os patrimônios arquitetônicos e artísticos do cristianismo do período para demonstrar a importância, a forma e a influência da igreja naquela sociedade e até os dias atuais; “A expansão do Islã” que deixou marcas arquitetônicas e artísticas por onde passou e poderiam ser utilizadas para apresentar essa sociedade e problematizar os conflitos que aparecem com o choque de cultura e por fim “Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval” que poderia trazer todas as expressões artísticas do oriente em contraponto com as europeias para demonstrar de forma prática como aquelas civilizações eram diferentes e causaram estranhamento ao mundo europeu, e vice e versa.

Nos Cadernos do Aluno do 9º ano também é possível fazer essa análise a partir dos conteúdos que foram silenciados e poderiam contribuir para reflexões a cerca dos temas, considerando que neste ano do ciclo as temáticas tratadas fazem parte da história contemporânea - que vão do Imperialismo e Neocolonialismo do século XIX, passando pelas duas Guerras Mundiais, as lutas de independência da África e da Ásia até a Guerra Fria e seu fim; e no contexto Brasileiro, da República no Brasil, ditadura militar e redemocratização - ou seja, estão muito mais próximos dos dias atuais e seus reflexos patrimoniais mais bem conservados e presentes.

Porém, se analisarmos as habilidades previstas para este ciclo de ensino e desejadas que os alunos adquiram, fica ainda mais assustador pensar que patrimônios aparecem apenas seis vezes dentro dos dois materiais do 9º ano. Dentre tantas outras as habilidades desejadas são: Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados, Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultados das relações de poder entre as nações, Reconhecer que as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte da construção das instituições políticas, sociais e econômicas, Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural às análises de fatos e processos histórico-sociais, Reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais, Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem a identidade, Reconhecer e

respeitar aos valores humanos e à diversidade social como fundamento da vida social, Reconhecer a importância dos documentos visuais para a construção do conhecimento histórico, Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens, Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história, Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens e Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos de naturezas variadas.⁴⁸

Ou seja, é previsto para este ciclo que o aluno trabalhe com diferentes fontes históricas e que reconheça nesses materiais relações de poder, subordinação e resistência, bem como a importância dos agentes históricos, tanto os lembrados como os esquecidos, assim como aprender a identificar e respeitar as diferenças. Habilidades estas que poderiam ser facilmente trabalhadas a partir de patrimônios e suas reflexões que geram sobre a sociedade, lembrando que a materialidade do Patrimônio e a experiência proporcionada ao aluno facilita que ele crie um laço com aquele aprendizado, sendo possível trabalhar aquele bem tanto por quem ou qual sociedade ele reflete, como pelo que ele esconde.

Além disso, é possível fazer com que o aluno se conheça fazendo parte de um grupo, ou, não sendo parte daquele grupo, mas tendo consciência de identidade, busque em qual grupo em se sinta representado. Como coloca Oliveira

Experiências vividas, passadas ou presentes, trazidas ou compartilhadas por intermédios dos objetos, das práticas, dos afazeres dos saberes, portanto dos patrimônios, garantindo pertencimento, garantindo o sentido de fazer parte enquanto membro de uma coletividade, de uma comunidade, de um grupo sociais, de poder dividir memórias comuns, inclusive garantindo a continuidade e a preservação, despertando o olhar e o sentimento de políticas preservacionistas, oficiais ou não, desses mesmos patrimônios.⁴⁹

Sendo, portanto, uma via de mão dupla; possível de trabalhar o micro e descobrir o sentimento de identidade, pertencimento e cidadania no aluno; como o macro, o conceito de diferenças sociais, valorização das diferenças e preservação.

⁴⁸ Habilidades disponíveis em: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

⁴⁹ OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento. (Brasil – 2000 – 2015). Tese de Doutorado em História – PUC-SP (2006). P.180.

3.2. O Caderno do aluno no início do ciclo

O Caderno do Aluno do início do ciclo é o material preparado para o 6º ano, que como já mencionado anteriormente, trás dentro do seu conteúdo uma maior quantidade de Patrimônios possíveis de serem trabalhados pelo professor com os alunos. São 38 bens patrimoniais entre esculturas, patrimônios arquitetônicos, cerâmicas, fosseis pinturas rupestres, artefatos arqueológicos e um museu, que aparecem de diferentes formas, com distintas intencionalidades e propondo abordagens variadas.

Os gráficos a seguir nos permitiram ter um panorama melhor de como esses Patrimônios aparecem neste material didático que é o Caderno do Aluno do SPFE.

Gráfico 2: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 6º ANO

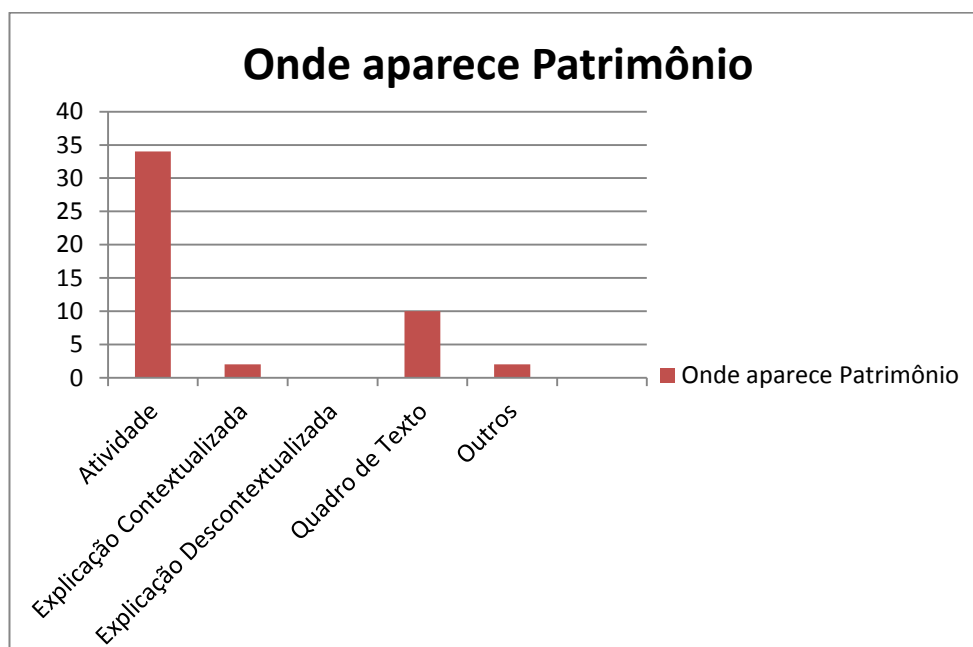
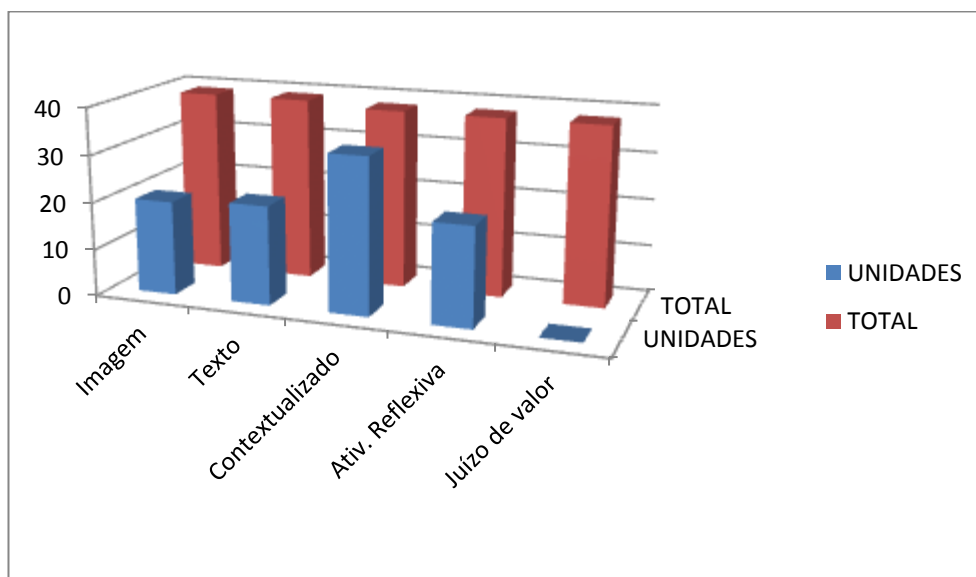


Gráfico 3: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 6º ANO



A primeira observação que podemos fazer analisando o gráficos 2, é que a maioria desses patrimônios aparecem em atividades. A utilização de patrimônios dentro de atividades é uma estratégia interessante, pois o aluno terá que o olhar para aquele patrimônio e pensar nele para realizar o exercício, não estando presente apenas para ilustrar o material. Porém, ao comparar o gráfico 2 com dados do gráfico 3, podemos observar que nem todas são atividades reflexivas. Dos 38 patrimônios presentes nos dois cadernos do 6º ano, em 34 são solicitadas atividades sobre eles, porém apenas em 21, ou seja, 71% das vezes são atividades reflexivas, que estimulam o aluno a pensar sobre aquele bem e sobre o contexto estudado; as outras atividades, assim como a do fóssil da Luzia – que esta entre essas – citada anteriormente no capítulo 2, apenas propõe que aluno olhe o patrimônio e que tenha alguma resposta mecânica, decorada e que não o leva a uma reflexão sobre aquele bem, como ele surge, porque ele existe e assim por diante. Como coloca Carsalade, citando Paulo Freire,

educa-se para transformar o indivíduo e não para condicioná-lo ao status quo, ou para fazer com que o indivíduo seja como um depósito de informações ou conhecimentos adrede preparados, naquilo que ele comparou a uma “educação bancária”. Para Paulo Freire, a educação seria um ato formativo e

não informativo, formador de uma nova sociedade e não reproduzidor de sistemas.⁵⁰

A ideia da Educação Patrimonial parte deste conceito, não tem, de forma alguma, a intenção de que o aluno reproduza informações e sim formar um ser pensante, questionador e argumentativo, fazendo com que o Patrimônio Cultural esteja “integrado às demais dimensões da vida das pessoas”⁵¹

Como é o caso desta atividade a baixo que cita a Pedra de Roseta – Fragmento arqueológico do antigo Egito que foi crucial para a compreensão dos hieróglifos – e faz diversos questionamentos sobre o objeto, fazendo com que o aluno reflita sobre as diferentes formas de escrita, das diferenças culturais e sociais, sobre o trabalho da arqueologia e sobre um personagem histórico. Além disso, esta atividade proporciona um trabalho interdisciplinar com português, por exemplo, pensando no potencial de transversalidade do patrimônio, que - como coloca Florêncio (2015) - potencializa o uso do espaço público como um espaço de formação a serviço do cidadão.

A escrita egípcia: os hieróglifos

Qual é a importância da Pedra de Roseta para que os hieróglifos pudessem ser decifrados? Quem foi Champollion? Como podemos ler os hieróglifos? Qual foi o suporte material da escrita utilizado pelos egípcios? Quem era o escriba?

Imagem 20 (Imagem de arquivo pessoa)

Outras 21% das vezes que o patrimônio aparece no material, ele está em quadros de textos explicativos, que podem ou não conter imagens e também, podem ou não, conter atividades sobre o tema. Os quadros de texto são propostas bastante interessantes, pois aprofundam o assunto e trazem mais informações sobre o bem patrimonializado, permitindo com que o professor faça a leitura com os alunos e discuta sobre o item. Além disso, estes quadros de texto são as únicas possibilidades de o aluno conhecer e refletir sobre o patrimônio sem depender da intervenção do professor, pois

⁵⁰ CARSALADE, Flávio de Lemos. Permanência e transformação na memória e no ambiente. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 189

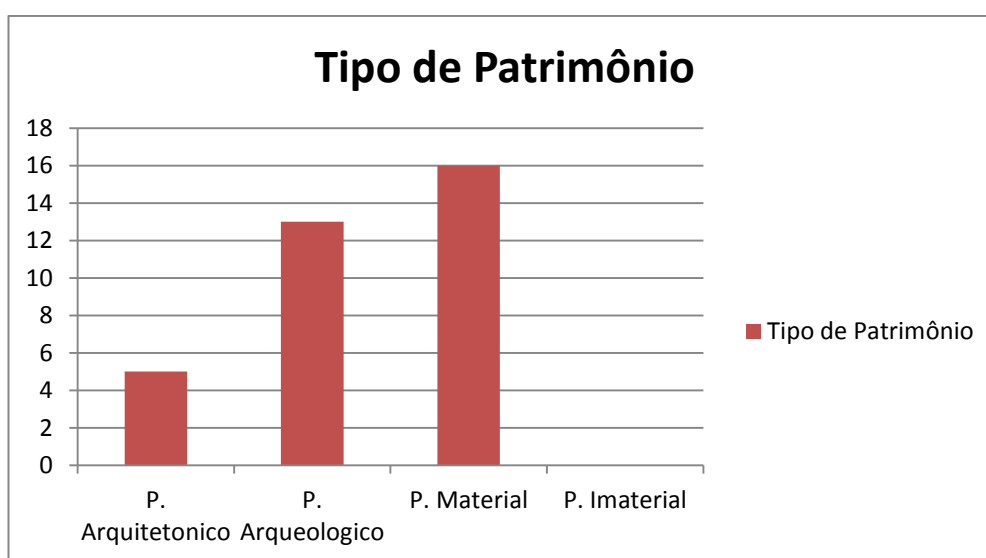
⁵¹ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 24

em todos os outros casos, o aluno depende completamente da explicação do professor para que consiga compreender e conhecer o bem patrimonial.

Existem mais dois pontos importantes que devem ser analisados neste gráfico, que não existe nenhuma vez em que um patrimônio apareça descontextualizado do capítulo, o que é muito bom, já que as informações sobre os patrimônios são escassas e poderiam confundir o aluno.

O segundo ponto relevante está na indicação para os alunos visitarem um museu, o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Sabemos que o material é utilizado em todo o estado de São Paulo e que este museu fica na cidade de São Paulo, o que pode impedir que a grande maioria dos alunos realmente realizem a visita; porém, a indicação além de despertar que alguns alunos que tenham a possibilidade de visitarem, pode iniciar um debate sobre o museu citado – e que pode ser visitado pelo ambiente virtual – mas também, pode estimular que os alunos realizem visitas a outros museus, de suas cidades e que se aproximem fisicamente do patrimônio, podendo gerar uma valorização do patrimônio local.

Gráfico 4 : Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 6º ANO

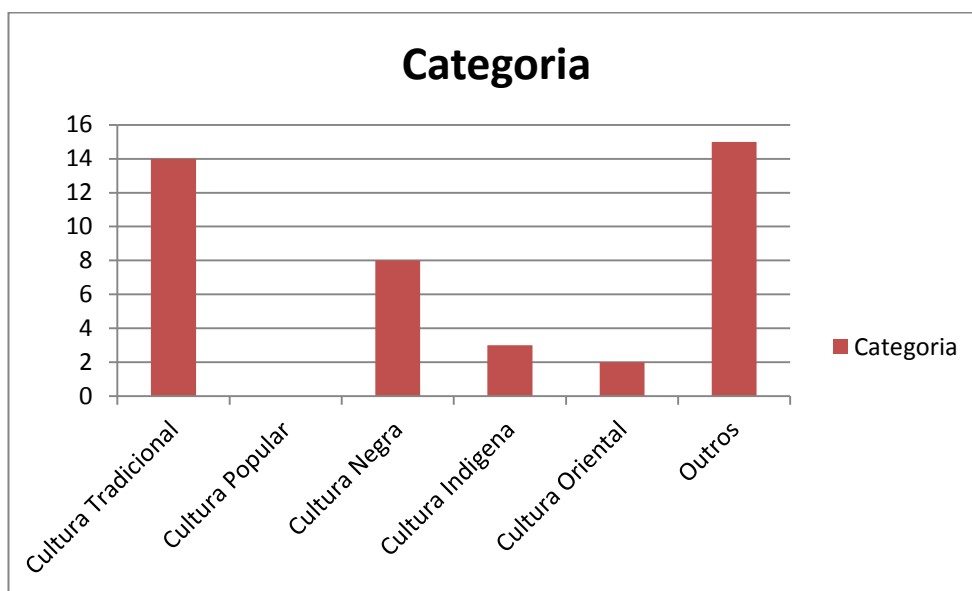


Analisando o gráfico dos tipos de patrimônios é possível observar que quase 50% deles são Patrimônios materiais, tendo também um número relevante de patrimônios arqueológicos, 38% e 15% de patrimônios arquitetônicos. Estas escolhas são explicadas ao analisarmos que boa parte do conteúdo desta série trata sobre história antiga.

Porem, quase todo o primeiro caderno trata do trabalho do historiador, dos conceitos da história e sobre fontes históricas, onde poderiam aparecer diversos exemplos de patrimônios imateriais. A invisibilidade dos patrimônios imateriais fala muito, pois revela que dentro desta política pública, que é o material didático produzido pelo estado, não existe espaço e valorização dessas expressões artísticas e culturais, que muitas vezes revelam a cultura popular ou de sociedades negras e indígenas, dos que produzem cultura além das edificações, o que revela uma visão antiquada e ultrapassada sobre o patrimônio. Conforme as palavras do ex-ministro da Cultura, Gilberto Gil:

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN, 2008).⁵²

Gráfico 5: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 6º ANO



Este quinto gráfico permite continuarmos a análise anterior, sobre a desvalorização de culturas populares; se juntarmos o que foi considerado patrimônios de

⁵² GIL, Gilberto. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 25 e 26.

cultura popular, negra e indígena, ainda é menor que a quantidade de patrimônios de cultura tradicional. Isso porque na categoria outros, onde aparecem o maior número de patrimônios de todo o caderno, estão patrimônios que representam outras culturas, mas em grande maioria patrimônios arqueológicos sem legendas que dificultam a identificação e catalogação.

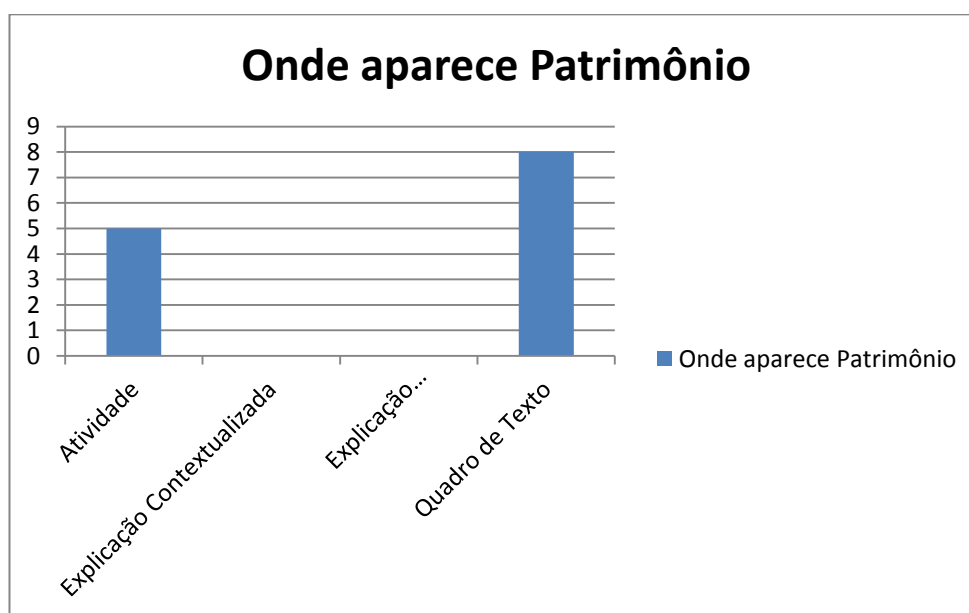
Essas características são muito importantes para esta análise, pois revelam que o material não tem um compromisso com a Educação Patrimonial, já que a partir de 2003 o Governo Federal passou a dar ênfase para as políticas de patrimônio imaterial o que influenciou “as pastas estaduais e municipais de cultura de todo o país”⁵³, colocando para todos como prioridade, não cumprida neste material.

Partiremos agora para análise dos gráficos que representam os dois Cadernos do Aluno no final do ciclo do ensino Fundamental II.

3.3. O Caderno do ano ao final do ciclo

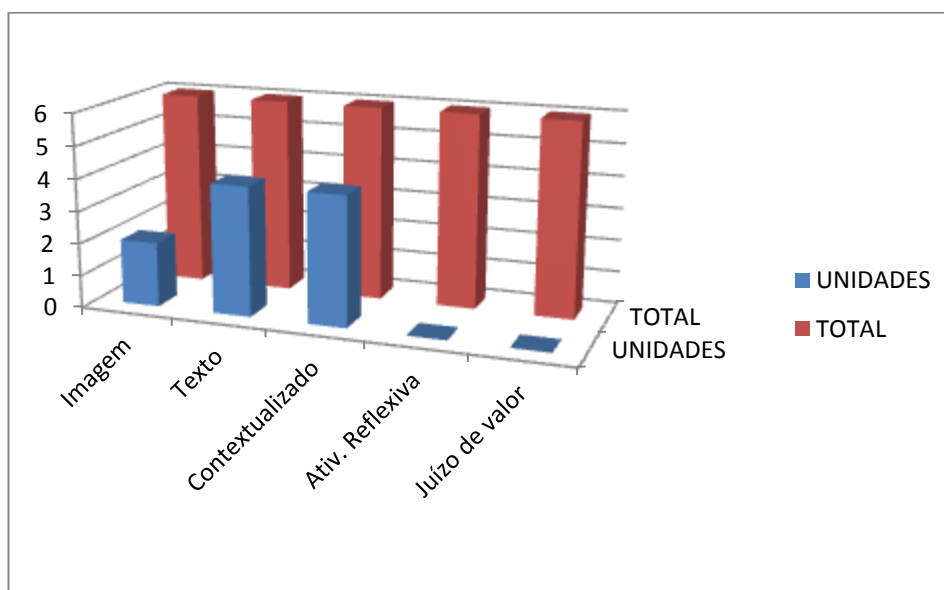
Agora iniciaremos as avaliações e análises dos gráficos dos Cadernos do Aluno elaborados para o final do ciclo, sendo distribuídos aos alunos do 9º ano.

Gráfico 6: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 9º ANO



⁵³ LEITÃO, Claudia Sousa. Como a economia criativa pode contribuir para a valorização e a preservação do patrimônio histórico e cultural. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 144.

Gráfico 7: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 9º ANO



O material didático do SPFE do 9º ano reflete um quadro bastante parecido com o do 6º ano, porém em escala muito menor. Como dito anteriormente, no início do ciclo é possível encontrar um número bem mais expressivo de referências a patrimônios culturais do que no final do ciclo. Esse esvaziamento de uma tentativa do que chamo de Educação Patrimonial no material reafirma, mais uma vez, o descompromisso do estado com a proposta, já que o esperado dentro do ciclo do Fundamental II é que os desafios venham aumentando de acordo com os anos e o nível reflexivo proposto seja mais complexo.

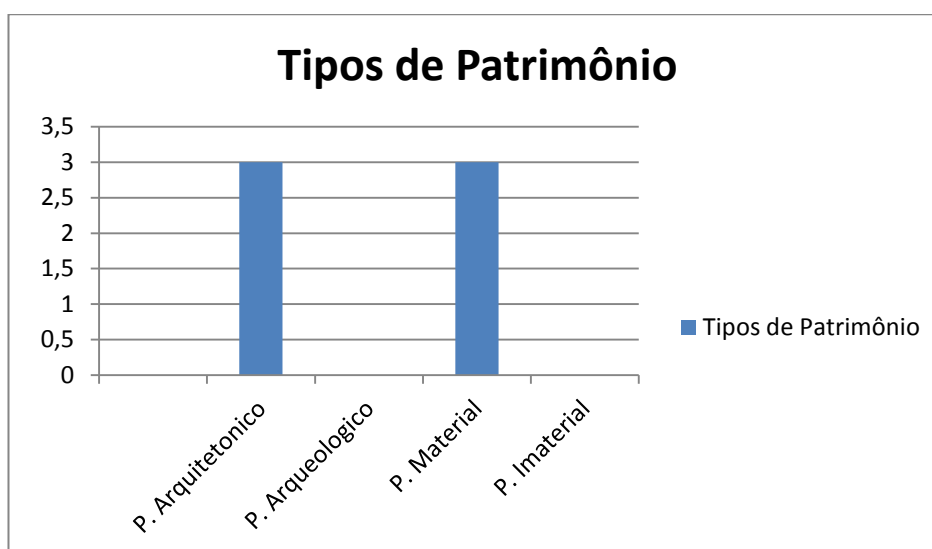
Assim como no caso do material de 6º ano em sua grande maioria os patrimônios aparecem em atividades, 5 vezes, ou dentro de quadros de texto, 3 vezes. É importante ressaltar aqui e este número de aparições – 8 vezes – trata-se de um número maior que o de patrimônios existentes dentro do material – 6 patrimônios – pois todos os outros campos após a localização do bem patrimonializado, poderiam ser assinalados mais de um item. Por exemplo, quando um patrimônio parece dentro de um quadro de texto e depois é elaborada uma atividade, reflexiva ou não, sobre ele; neste caso dois campos – tanto o de quadro de texto como o de atividade – foram marcados.

Como já mencionado, estes conteúdos dentro de quadros de texto são as melhores estratégias propostas, pois além de não aparecerem apenas para alustrar o material possibilitam que o aluno de forma autônoma tome conhecimento sobre o patrimônio

sem necessitar da intervenção do professor – que pode não acontecer por diversos motivos. E dentro da atividade cria uma situação que mesmo que superficialmente o aluno necessita prestar atenção no patrimônio para responder o exercício proposto, sendo um campo de possibilidade para a reflexão do indivíduo ante do bem, ainda que não garanta que o mesmo conseguirá uma postura questionadora diante do desafio proposto.

Para isso, atividades reflexivas são, com certeza, o caminho mais adequado, mas infelizmente dos 6 itens que aparecem dentro dos materiais do 9º ano, nenhum patrimônio é trabalhado neste tipo de atividade. Como colocam Souza e Crippa, a ausência de atividades reflexivas cria “a ilusão de que a matéria é autoexplicativa”⁵⁴, descontextualizando-os e possibilitando as reinterpretações, que nem sempre corresponderam ao seu objetivo propriamente dito.

Gráfico 8: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 9º ANO



Os tipos de patrimônios também revelam uma situação próxima com o outro material já analisado. Os materiais arqueológicos desaparecem, sendo justificado pelo conteúdo tratado nos cadernos, já que o 9º ano trata de temáticas da história contemporânea. Os patrimônios materiais e arquitetônicos neste caderno estão em equilíbrio, porém o que chama a atenção novamente é a ausência dos patrimônios imateriais, revelando mais uma vez o descompromisso do material com as orientações e

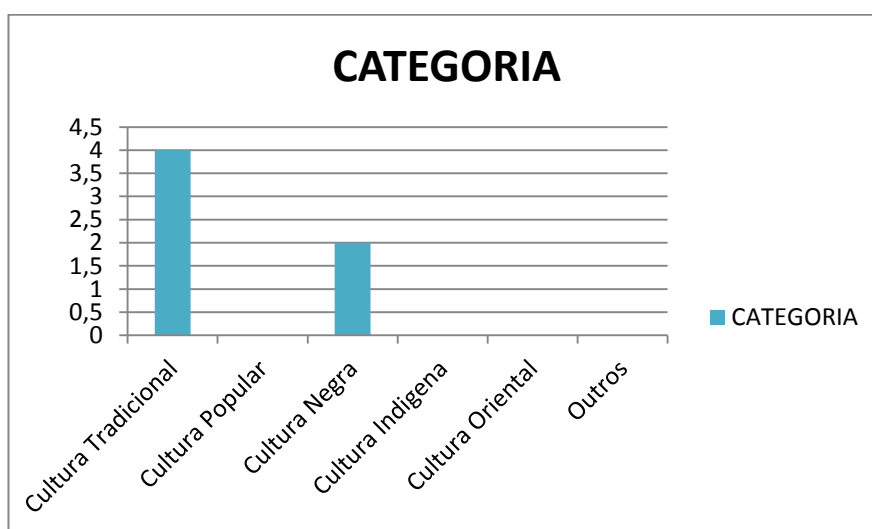
⁵⁴ SOUZA, Willian Eduardo Righini de. e CRIPPA, Giulia. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 237 – 251, jun/dez. 2011. p.244.

as discussões sobre patrimônio presentes na atualidade, ainda que essa discussão seja complexa e cheia de diferentes opiniões.

É de extrema importância considerar aqui que quando analiso este material revelando seu descompromisso com a educação patrimonial, a partir de um conceito não contemplado, não estou dando um parecer infundado e baseado apenas em minhas convicções, como coloca Florêncio, “é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais”⁵⁵. Circe Bittencourt (2008) tem a mesma opinião quanto ao material didático, que não é um objeto material neutro e que também revela suas intencionalidades a partir do que apresenta e do que silencia.

Portanto a complexidade da análise de um material que é produto social buscando identificar um conceito que também é fruto de complexas relações sociais, me permitem concluir que os silenciamentos refletem, muitas vezes, mais do que o que está aparente. É o que reflete o próximo gráfico.

Gráfico 9: Caderno do Aluno – São Paulo faz Escola – 9º ANO



Apesar do conteúdo para o 9º ano abarcar uma gama de temas que demandariam a presença da cultura negra para explicar o neocolonialismo e as lutas pela independência na África, estes patrimônios ainda aparecem em menor quantidade do que da cultura

⁵⁵ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 23.

tradicional europeia. Outra postura que podemos perceber; a nenhuma representação de patrimônios de cultura popular quando o ano trata de movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970 no mundo todo.

Estas temáticas trabalhadas com o 9º ano poderiam ser amplamente discutidas a partir da análise de patrimônios culturais do mundo todo, contribuindo para que os alunos articulassem saberes diferenciados e se reconheçam como sujeitos da história, o que Vygotsky chama de ações mediadoras, como discute Florêncio:

Essa transmissão cultural é importante porque tudo é aprendido por meio dos outros, dos pares que convivem nesses contextos. De forma que, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também, os problemas e situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo.⁵⁶

Portanto ao não pensar a Educação Patrimonial como uma estratégia de ensino para a rede pública do estado de São Paulo, o governo está negando uma estratégia reconhecida e pensada por diversos pesquisadores, que poderia ser utilizada como metodologia para a busca dos resultados esperados pela educação, como o reconhecimento do indivíduo como cidadão e de seu papel na sociedade, pois diante de um patrimônio “os homens, sujeitos do processo, vão se percebendo criticamente no mundo, pensam em si próprios e em sua condição frente à realidade”⁵⁷.

Porem, ao deixar escapar pelos dedos esta estratégia a partir do momento que não contempla a Educação Patrimonial dentro do seu plano de ensino e dos seus materiais didáticos, o estado está produzindo conhecimento e repassando para todos os estudantes da rede pública do estado de São Paulo que confirmam sua contraposição com a LDB, mas não apenas com ela; também com todas as pesquisas científicas sobre educação formal e educação patrimonial produzidas no Brasil e no mundo; não sendo possível considerar desconhecimento neste caso.

⁵⁶ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 28.

⁵⁷ SCIFONE, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 204.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram analisados os conteúdos referentes ao patrimônio e a materialidade dos suportes didáticos que compõe o programa São Paulo Faz Escola, afim de averiguar como os protocolos de leitura pré-estabelecidos nos Cadernos do Aluno interferem na dinâmica entre a prática de ensino, o aprender história, e como, isso reflete na seleção de conteúdos, que por sua vez, direciona o saber histórico sobre o Patrimônio Cultural a ênfase em determinados saberes legitimados, enquanto outros são silenciados.

A pesquisa orientou-se pelas seguintes indagações: Qual ensino o currículo oficial de São Paulo está oferecendo a rede pública? Quais saberes são legitimados e fixados para o ensino de história a partir dos Patrimônios Culturais? Quais as implicações dessa seleção curricular para a construção do conhecimento escolar sobre o Patrimônio, inclusive para a formação da identidade nacional? E por fim, existe um plano de Educação Patrimonial neste material?

Após esta trajetória, que passou pela busca do que se trata este material didático fornecido pelo estado de São Paulo e da compressão do que é o São Paulo Faz Escola, passando pela pesquisa sobre a materialidade de um material didático baseada nas teorias sobre o protocolo de leitura e chegando ao final com a análise deste material, a partir da perspectiva da Educação Patrimonial é possível reafirmar que um objeto material nunca é neutro, pois carrega consigo as intencionalidades de quem o produzir e os objetivos para quem foi produzido.

A Educação Patrimonial carrega a mesma perspectiva, pois “o patrimônio não é neutro, por meio dele são explicitadas determinadas hegemonias e legitimados determinados pontos de vista perante a sociedade”⁵⁸ devendo ser analisado sempre pensando em quem ele esta representando e conseqüentemente quem ele não representa.

Partindo do reflexo dessas ausências de neutralidade, este trabalho foi elaborado a partir das metodologias de análise material, sendo elaborados planilhas e gráficos que possibilitaram concluir que o a temática do patrimônio aparece dentro deste material didático, porem de forma bastante superficial e dependente da mediação e da

⁵⁸ SCIFONE, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 204P. 203.

interferência do professor para que o aluno reflita sobre o bem patrimonializado. O que não permite a autonomia do aluno para elaborar os seus conhecimentos, mas vai além, depende completamente do conhecimento do professor para que o mesmo seja passado para o aluno.

Se o estudante está sempre dependendo da intervenção do professor, em que momento ele se emancipa para avaliar o conteúdo que lhe é ensinado e se torna um ser crítico? Se a autonomia docente foi retirada em detrimento da ‘unificação da base curricular para melhorar o ensino’, qual o papel do professor em sala de aula? Ele expressa sua experiência, seus conhecimentos, reluta ou não a usar o material oferecido pelo governo, tenta encontrar outros meios para aprimorar a aula, mas quando seu ofício é relegado ao abono salarial por ‘competência’, ele se desqualifica.

O professor não é um reproduzidor de conhecimentos. Controlar a prática pedagógica conforme o estado está propondo de avaliar constantemente a eficiência do professor, é impedi-lo de atuar com independência em seu próprio campo de pesquisa e ensino, e sujeitar as aulas a mera exposição de conteúdos sem outros questionamentos fora aqueles já propostos pelo material, desconsiderando possíveis acontecimentos e as regionalidades de um estado tão grande e heterogêneo como São Paulo.

Há nas indagações sobre os protocolos de leitura, a percepção que o material didático, sob os moldes em que está configurado, é mais um suporte de treinamento com exercícios repetitivos para memorização, que tem por finalidade os exames de rendimento, do que um material de formação que possibilita a reflexão crítica, ainda que tenha na apostila a apresentação de problemática.

Esta análise da falta de autonomia, tanto do professor como do aluno, coloca o material em uma linha perigosa, pois é preciso pensar se todos os professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo da disciplina de história estão preparados para trabalhar com este conteúdo do patrimônio que não está de acordo com as normas e pesquisas da Educação Patrimonial atual. Lembrando que o ensino de Educação Patrimonial nas universidades de história não é obrigatório e quando constam são muito recentes.

Portanto é possível concluir que muitos professores potencialmente possam estar despreparados para lidar com a temática. Este fato é bastante agravado quando pensamos que o que aparece de patrimônio dentro do material não está de acordo com as pesquisas de Educação Patrimonial, sendo, portanto, ainda mais complexo por não

seguir os caminhos lógicos que os pesquisadores identificaram como estratégias para uma Educação Patrimonial de qualidade.

Com tudo isso é possível responder a pergunta que fiz ainda na introdução deste trabalho: “Existe educação patrimonial no material do São Paulo Faz Escola?”; e concluir que o material do São Paulo Faz Escola, produzido e distribuído para todos os alunos da rede pública do estado de São Paulo não colabora – ao menos não de forma conceitual e ostensiva - para a Educação Patrimonial dos cidadãos em formação do estado. Pois, como reflete Florêncio, não é tratado como um conceito base “para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo”⁵⁹ o que possibilita o reconhecimento de culturas marginalizadas e excluídas sendo responsável por um diálogo intercultural, gerando uma cultura de tolerância com a diversidade.

É por esta razão que a mesma autora coloca que “é preciso incentivar o envolvimento das instituições educacionais, formais e não formais, dos processos de Educação Patrimonial”⁶⁰ pois é preciso que esses bens sejam compreendidos como parte da vida do ser humano e como reflexo cultural das sociedades.

A educação, portanto, deve ser percebida como aquela que ocorre nos espaços da vida e deve ser pensada na perspectiva da chamada Educação Integral, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas. Trata-se da aproximação de práticas escolares e outras práticas sociais e culturais aos espaços urbanos e rurais tratados como territórios educativos⁶¹

Sendo assim, a Educação Patrimonial é de extrema relevância e o material didático fornecido pelas escolas do estado de São Paulo deveria ser revisto para se adequar aos conceitos da Educação Patrimonial, que proporciona novas oportunidades e novas reflexões ao aluno, aproximando-se do conceito apresentado por Florêncio, de Jaqueline Moll, de cidade educadora que propicia experiências em deferentes contextos e com distintos discursos, pensando em

⁵⁹ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 24.

⁶⁰ Idem. P 25.

⁶¹ Ibidem. P. 26.

partir das referências culturais locais utilizando-as como arcabouço de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas, em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades.⁶²

A partir disso gostaria de justificar a razão da não citação das bibliografias de Horta (1999) nesta pesquisa, apesar de reconhecer as importantes contribuições da autora para as reflexões sobre Educação Patrimonial. Pois ao utilizar a expressão “alfabetização cultural” em suas pesquisas, a autora possibilita uma interpretação equivocada de que o indivíduo não tem cultura e por isso necessita ser alfabetizado, ou seja, iniciado na cultura, concluindo que muitos não possuem cultura, quando na verdade qualquer sujeito nasce munido de cultura por ser algo intrínseco e herdado dos antepassados.

Acho necessário justificar também que utilizo a divisão de patrimônio material e imaterial por constarem nos materiais didáticos, apesar de concordam com o posicionamento de Souza e Crippa (2011) que propõem que consideremos todo patrimônio como intangível sem desconsiderar seus aspectos materiais, “mas entendendo que ele não é autoexplicativo/evidente e só se destaca dos demais materiais iguais ou semelhantes a partir dos sentidos que lhes são atribuídos nos seus usos sociais”⁶³.

Por fim, finalizo com mais uma citação de Florêncio, utilizada como base desta análise:

é possível dizer que a Educação Patrimonial pode ser uma importante ferramenta na afirmação de identidades e para que as pessoas se assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos.⁶⁴

⁶² Ibidem. P. 28

⁶³ SOUZA, Willian Eduardo Righini de. e CRIPPA, Giulia. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 237 – 251, jun/dez. 2011. p.243.

⁶⁴ FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro.* – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 28.

FONTES

SEE-SP. Cadernos do Aluno 6º e 9º do Ensino Fundamental II- Disciplina de História. Volumes I e II. 2014-2017.

SEE-SP “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. “Ideologia e Currículo”. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Ensino de História: fundamentos e métodos”- 2. Ed- São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Disciplinas Escolares: História e Pesquisa”. In “História das disciplinas escolares”. São Paulo: CDPH. 2004.

BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf consultado em 27/10/2018

BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em 08/09/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. P. 55-56. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf consultado em 27/10/2018

CARSALADE, Flávio de Lemos. Permanência e transformação na memória e no ambiente. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Proposta Curricular de História, 2008. P.1 in BOIM. Thiago Figueira. “O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)” PUC-SP. 2010.

CATANZARO, F. O. O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012.

CIAMPI, H. “O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no estado de São Paulo, 2008”. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009. P. 378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 08/09/2018.

CHARTIER, Roger. “Textos, impressões, leituras”. In: HUNT, Lynn. A nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. “Práticas de leitura”. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

CHERVEL, André. 1990. “História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”. Teoria & Educação, v.2

COLLET. Iara Barata. “Protocolos de Leitura em foco: Percepções a partir de atos de leitura”. Orientadora: Dr^a Maria Isabel Dalla Zen. Artigo. UFRGS. 2013.

“Declaração Mundial de Educação para Todos”- Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessado em 08/09/2018

GIMENO SACRISTÁN, J. “O currículo: uma reflexão sobre a prática”. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995

FERNANDES. José Ricardo Oriá. “Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades.” Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. P.380. Disponível online em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FONSECA, Aline Germano e VILELA, Denise Silva. “Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio.” P. 563. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0557.pdf>

Acessado em:01/11/2018

GIL, Gilberto. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

LEITÃO, Claudia Sousa. Como a economia criativa pode contribuir para a valorização e a preservação do patrimônio histórico e cultural. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento. (Brasil – 2000 – 2015). Tese de Doutorado em História – PUC-SP (2006).

SÃO PAULO. Plano de Metas. Disponível em<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>>. Acessado em 15/010/2018

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.078, de 17 de Dezembro de 2008

SÃO PAULO. Resolução SEE-SP nº 27, de 29 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>.

Acesso em: 09 Novembro de 2017.

SCIFONE, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial / Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. – Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. P. 204

SEE-SP. “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012

SENADO FEDERAL. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Emenda Constitucional nº11, de 1996. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Lei nº9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamentações Pertinentes. ”. Brasília, 2005. Pag.09- 10. Site: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> - Acessado em 08/09/2018

SERRAZES, Karina Elizabeth. “A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história”- Tese de doutorado em Educação escolar- UNESP. 2016.

SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. “Leitura: mediação e mediador.” São Paulo: Ed. FA, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de. e CRIPPA, Giulia. O Patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material – imaterial. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 237 – 251, jun/dez. 2011.