

CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E AVALIAÇÃO: UM ESTRANHO TRIÂNGULO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

CURRICULUM, TEXTS BOOKS, EVIDENCE: A STRANGE TRIANGLE IN HISTORY LEARNING IN SÃO PAULO

Vitória Azevedo da Fonseca¹

RESUMO: A partir da comparação dos materiais oficiais que orientam a atuação dos professores de História na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (Currículo de São Paulo, São Paulo Faz Escola e na Matriz de Referência do SARESP), o texto apresenta análise do uso do termo “habilidades” e as propostas para sua aplicação prática indicando as suas inconsistências e impossibilidades. Apesar do discurso do “ensino por habilidades”, os materiais, na prática, orientam para um ensino conteudista, cronológico e eurocêntrico, ou seja, mantém e reafirma uma proposta de ensino tradicional de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Currículo de São Paulo, Habilidades

ABSTRACT: This paper introduces a comparison between official materials that guide the work of teachers of history at State Schools in São Paulo. Those materials are compared Currículo, São Paulo Faz Escola and Matriz de Referência do SARESP. Despite the discourse coherence, many discrepancies can be observed about competences and skills to be developed. This paper propose a critical reflection about the methods “skills based learning” in this case.

Key-words: Curriculum, history teaching, competences and skills

¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Em meados de 2008, no estado de São Paulo, durante a gestão de José Serra, foi implementado um novo currículo em toda a Rede Estadual de Ensino. A política curricular adotada não esteve relacionada apenas à criação de um documento intitulado “Currículo”, mas a uma política associada a índices educacionais que envolveu a aplicação de avaliações externas e a prática da “bonificação por resultados”. Neste caso, para compreender a política curricular não é possível desassociar esses diferentes aspectos.

A questão curricular foi debatida por diversos autores, em diferentes espaços e circunstâncias e não vamos aqui aprofundá-la. No entanto, alguns pontos são, por hora, significativos. Em primeiro lugar, a compreensão de que currículo é seleção e não é neutro considerando que é histórico, é resultado de contextos culturais, sociais e políticos. Jamais se compõe como mero conjunto de conhecimentos a serem ensinados/aprendidos e é sempre parte de uma tradição seletiva, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento escolar legítimo. Nesse sentido, é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59).

Diversos autores (Ivor Goodson, Michael Apple, Sacristán, Antônio Flávio Moreira, Tomás Tadeu da Silva e Thomas Popkewitz, dentre outros) discutiram as concepções de currículo e as suas dimensões, da elaboração à sua “efetivação”. E, nesse debate, podemos identificar diversos tipos de currículo, o “formal”, o “real”, o “oculto” e, até mesmo, o “avaliado”. Nessas diferentes facetas do currículo, a política curricular atua tanto no prescrito, quanto no avaliado.

A implementação de um projeto de currículo envolve diversas instâncias, diversas ações, que vão desde as definições legais e objetivas às práticas subjetivas das salas de aula. E, nesse processo, concorrem diversos condicionantes com combinações complexas, desde a macro política à micro política, que representam, respectivamente, da intenção à prática. Analisar os instrumentos da macro política, opção escolhida no presente trabalho, é analisar o projeto ali presente, e, claro, como uma carta de intenções é apenas o que é, e não se confunde, nunca, com a sua realização prática. No entanto, existem dispositivos de controle que possibilitam uma maior pressão sobre o processo de efetivação da proposta curricular que, no caso de São Paulo, envolve ações e consequências sobre a prática docente.

Nesse sentido, para compreender o currículo de São Paulo, e, especificamente, no caso, o de História, tornou-se necessário observar outros dispositivos para além do documento

intitulado “Currículo”. Assim, torna-se necessário ampliar a noção de Currículo prescrito, inserindo tanto as avaliações, no caso de São Paulo, intitulada de SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) quanto os materiais didáticos produzidos pelo poder público, parte do programa intitulado “São Paulo faz Escola” (SPFE). Assim, a política curricular de São Paulo foi, e tem sido desenvolvida não apenas a partir da criação de uma Proposta Curricular, mas, a partir dos três elementos, quais sejam: a avaliação de sistema (SARESP), o documento intitulado “Currículo” e os materiais didáticos (SPFE). Desta maneira, não é possível analisar a política curricular sem considerar as avaliações externas, pois estas atuam, da mesma forma que o material didático prescrito, na definição dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Ou seja, no caso de São Paulo, é parte da política curricular, as avaliações externas, considerando que estas geram consequências, pois seus resultados são atrelados a uma política de bonificação por resultados. Desta maneira, ao atrelar esses diferentes dispositivos, buscando avaliar o que é supostamente aprendido, os professores são “estimulados” pelo bônus financeiro, parte da política de bonificação, a implementar as prescrições curriculares. Assim, a política curricular do estado de São Paulo envolve também as medidas de bonificação por resultado quanto as medidas de implementação de avaliação do sistema.

Essa política educacional deve ser compreendida no contexto das mudanças internacionais que vem ocorrendo desde a década de 1990, debatidas nas diversas reuniões internacionais e tomadas como referência para os projetos implementados tanto no nível federal, quanto nos níveis estaduais. Nesse sentido, a política curricular não pode ser considerada apartada de um contexto mais amplo. A partir da década de 1990, houve um movimento mundial de renovação curricular. A Educação, em diversos países, vem adequando-se à lógica do mercado, “...lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países” (BITTENCOURT, 2004, p. 101).

Em 2008 iniciou-se um processo de reformulação curricular no Estado de São Paulo cujo principal instrumento legal foi a Resolução SE/76, de 7/11/2008, que “Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual”. A proposta curricular foi desenvolvida sem a participação da sociedade civil, com intensa atuação do FDE e parcerias com a Fundação Vanzolini. Podemos dizer que foi uma proposta curricular “terceirizada”.

É interessante notar que, considerando o processo descrito por pesquisadores sobre uma proposta curricular anterior, cujas críticas à falta de participação no seu processo de elaboração foram intensas, a proposta de 2008 passa longe de qualquer vontade de participação das comunidades escolares e das entidades representativas.

Ao largo do processo de redemocratização, o estado de São Paulo teve uma importante atuação na iniciativa de elaborar uma proposta curricular própria para o ensino de História. Essa proposta, de acordo com Carlos Eduardo Reis, foi

Estimulada pelas reflexões propostas pela História Social e pelas lutas em torno do ensino de História, começou a ser construída, no início da década de 80 [sic], a proposta de reforma curricular do ensino de História de 1º e 2º graus, na cidade de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão pertencente à Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo, onde representantes dos professores de História das Delegacias de Ensino participavam das reflexões e posteriormente as repassavam em suas regiões (REIS, 2001, p. 30).

A proposta teve três versões com a participação de diversas entidades, discutidas em encontros da ANPUH (1986, 1987) e sofreu muitas críticas, dentre elas, o pouco tempo dedicado ao debate nas escolas. De acordo com Carlos Eduardo Reis, essa dificuldade foi imposta pelas "Delegacias de Ensino que monopolizavam todo o fazer educacional em uma estrutura viciada pelo clientelismo e atuação dos diretores de escola" (REIS, 2001, p.31.). Ao final, a proposta foi acusada de "autoritária". Apesar de todo o debate, no âmbito universitário, como indica Reis, em torno da proposta, a sua aplicação prática teve sérios limites e isso rendeu-lhe o fracasso. Reis indica que a crítica principal vinha do fato da proposta ser encarada como "um modelo a ser seguido, que deveria ser acompanhado do 'como fazer'". Ao final, não agradou e não foi utilizada.

Por outro lado, a proposta de 2008 não teve debates e foi acompanhada de material didático altamente prescritivo, propondo ações detalhadas da atuação cotidiana dos professores. Apesar de um tímido "opcional" no texto de orientação aos professores, a pressão nas escolas para o uso do material é constante e bastante presente chegando a ser quase coercitivo em algumas escolas, além claro, da política de bonificação.

Thiago Figueira Boin, em sua dissertação intitulada "O que ensinar e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)", faz uma descrição e análise do processo de implantação do programa São Paulo Faz Escola da SEE-SP ao longo do ano de 2008 e suas repercussões e

consequências. O autor descreve detalhadamente os materiais e faz constantes críticas ao processo de implementação chamando a atenção para seu caráter impositivo. Também analisa as críticas feitas pelos professores e a dinâmica de elaboração e distribuição dos materiais trazendo dados e questionamentos sobre os gastos do Governo do Estado com tais materiais. Ao dedicar-se, no entanto, a descrever e criticar o processo de implementação não se detém na análise específica dos materiais. Em determinado momento, ele ensaia uma análise e aponta para um aspecto bastante criticado pelos professores que é a inadequação temporal (aulas) entre o tempo previsto para as atividades e o tempo disponível, de fato, para os professores as executarem. Aponta também para uma gama de erros conceituais presentes nos materiais, não apenas de História, mas também em materiais de Geografia.

Apresento aqui uma análise interna dos materiais, quais sejam, a tríade formada pelo Currículo, materiais didáticos e avaliação externa na forma como propõem a organização do ensino de História. E essa organização não segue a divisão por “eixos temáticos” e, ao mesmo tempo, não propõe, aparentemente, uma organização “cronológica” dos conteúdos. O eixo principal do discurso adotado é o ensino por “habilidades e competências”, parte integrante das novas propostas educacionais antenadas com as reformas internacionais.

Em fins do século XX a noção de competências passa a permear o discurso empresarial e educacional, sendo recebida com entusiasmo por alguns, adotado em políticas públicas educacionais e rejeitado por muitos outros.

Apesar da recusa no debate sobre o ensino por habilidades, no caso das produções sobre o ensino de História, os conceitos de competências e habilidades permeiam o cotidiano escolar em diversos espaços. Independente dos debates acadêmicos, ou das críticas dos professores, a política curricular adotada no estado de São Paulo continua transformando a prática escolar e o ensino e a aprendizagem nas escolas ainda é pautada pelos confusos discursos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências. E, compreendido ou não pelos professores, essas palavras fazem parte do cotidiano escolar.

Nesse sentido, propor uma análise minuciosa do currículo de São Paulo em seus materiais componentes significa compreender algumas dificuldades enfrentadas pelos professores e, principalmente, neste caso, apresentar os limites dessa proposta a partir da sua própria análise.

Diante de um contexto de reformas educacionais focada em um pensamento racionalista, tem sido adotada o uso do termo competências nos vários níveis de educação

pois, a partir da educação profissional, o discurso se espalhou. A partir da teoria das organizações da produção e o processo de automação constante, o papel desempenhado pelos trabalhadores deixou de ser de meros executores de tarefas numa linha de produção e passou a ser requerido deste uma atuação voltada para, em sua maioria, resolução de problemas envolvendo a falha da máquina. Ou seja, esse papel volta-se para manutenção, basicamente. Para essa atuação, a formação exigia não apenas o ensino de técnicas de produção, de execução de determinadas tarefas, mas um ensino que capacitasse o trabalhador para atuar em situações inesperadas. Nesse contexto, em consonância com a substituição dos modos de produção taylorista/fordista, emerge uma nova necessidade de formação profissional. E, desta forma, a formação a partir de competências é incorporado ao discurso da educação profissional (ROVAI, 2010).

Esse discurso é aplaudido e adotado em diversos contextos estatais, sendo inserido no texto legal das políticas públicas educacionais, e, ao mesmo tempo, bastante criticado por outros autores que vêm nessa nova “moda” educacional uma abordagem tecnicista que, ao facilitar o processo de avaliação por meio de estabelecimento de “metas” acabam por reduzir o processo de ensino/aprendizagem a objetivos quantificáveis e lineares.

No entanto, para além das afinidades ou críticas, passamos a viver uma contradição que envolve a velha dicotomia entre teoria e prática. Se, em certo sentido o discurso do ensino por competências passa a fazer parte das orientações legais, as condições práticas não possibilitam a sua plena efetivação. E, considerando que mesmo os discursos possuem contradições internas, os problemas só aumentam. As orientações são dadas numa direção ampla que prevê um ensino, na proposta, emancipador, sem radicalizar, e por outro lado, as condições materiais apresentam suas complexidades que, como qualquer nova tentativa de mudança, encontra diversos obstáculos. Nesse sentido, aparece o professor, em meio a um fogo cruzado de orientações, que precisa buscar o seu próprio caminho no processo de ensino/aprendizagem.

A atuação cotidiana dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo é regida, além das leis nacionais, pelas determinações legais do âmbito estatal, composto basicamente, por três materiais. No nível mais amplo, o Currículo de São Paulo que define habilidades e competências das diferentes disciplinas e as orientações gerais do Ensino Fundamental e Médio; os materiais do projeto *São Paulo Faz Escola* (SPFE) que define as habilidades e competências atreladas às atividades prescritas a serem desenvolvidas em sala

de aula; e as matrizes do SARESP que definem as habilidades a serem avaliadas e, portanto, que devem ser de fato aprendidas pelos alunos.

Assim, a proposta aqui apresentada, a partir do exposto acima, é analisar a coerência entre o que é prescrito e o que é avaliado na política curricular do ensino de História no Estado de São Paulo a partir da análise dos três materiais citados.

Esta proposta partiu da inquietação de uma professora que, ao não aceitar frases comuns no cotidiano escolar, tais como “tem que ser feito assim porque mandaram” e, ao procurar elementos nos documentos oficiais que pudessem orientar a sua prática cotidiana, encontrou textos extremamente prescritivos que acabavam por enquadrar a ação dos professores e poucas orientações reflexivas que pudessem levar alunos e professores a um aprendizado crítico e efetivo. Além disso, foram encontrados enunciados conflitantes que apontavam para diferentes direções em materiais que se supunham coerentes e partes de uma mesma proposta, o que gerou conflitos e dúvidas sobre a atuação em sala de aula.

Desta forma, este texto é resultado de um olhar crítico sobre os materiais básicos que orientam a prática docente nas escolas estaduais de São Paulo. Ao olhar mais a fundo as prescrições estatais e procurar destrinchar suas partes, suas relações, as propostas subjacentes, foi possível fazer uma análise mais detalhada e questionar a sua viabilidade.

TRÍADE CURRICULAR: PROPOSTA, MATERIAL DIDÁTICO E AVALIAÇÃO

Desde 2008 vem sendo implementado no Estado de São Paulo o Programa *São Paulo Faz Escola*, (SPFE) composto de materiais didáticos direcionados a alunos e professores. Para cada série/ano, e cada componente curricular, há livretos divididos por semestre, que, por sua vez, são compostos por oito "Situações de Aprendizagem" a serem desenvolvidas em sala de aula. No material destinado aos alunos são apresentadas as atividades principais, lições de casa, e atividades de verificação da aprendizagem. No material destinado aos professores há orientações sobre como desenvolver as atividades propostas, as habilidades a serem trabalhadas, bem como as referências aos temas e conteúdos, além de sugestões de questões para avaliação.

Desta maneira, grande parte das escolas estaduais de São Paulo aplicam e desenvolvem o mesmo material. Em consonância, ao final de cada ano, alunos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e alunos da 3ª série do Ensino Médio, são submetidos a uma avaliação externa denominada SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo). Esta avaliação é elaborada a partir de uma série de habilidades pré-definidas por áreas de conhecimento e visa avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e propor ações intervencionistas nas escolas. A cada ano, dependendo do seu desempenho anterior, cada escola tem a sua meta a atingir. E, o resultado obtido pela escola comporá um índice, que, por sua vez, irá definir um valor de "bônus" financeiro para os professores.

Assim, o ensino no Estado de São Paulo é organizado de uma maneira cíclica na qual os diversos elementos são controlados e prescritos pelo poder estatal. Desde o planejamento das aulas, as atividades da sala de aula, as avaliações internas e externas, até os desempenhos dos alunos fazem parte de uma grande estrutura aparentemente bem organizada.

A proposta curricular paulista reorganiza em toda sua estrutura educacional ações para garantir maior qualidade de ensino em São Paulo, uniformizando conteúdos, práticas docentes e pedagógicas, materiais didáticos e avaliações. Busca-se, com isso, melhorar os números dos resultados obtidos em provas institucionais organizadas em níveis estadual e federal. Garante-se, inclusive [...] melhores salários às equipes escolares que atingirem os resultados esperados. Fica instituída Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e aprimoramento da qualidade do ensino público (BOIN, 2010, p. 21).

O ensino, desta forma, é focado no desenvolvimento das atividades do vulgarmente conhecido "caderninho" (Caderno do Aluno) e o alcance das metas estabelecidas pelo SARESP. Na base dessa estrutura está a compreensão de que o processo de aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento de "habilidades e competências" em "situações de aprendizagem". Esses materiais, no entanto, apresentam, além de discrepâncias entre si, impossibilidades de aplicação.

Para fazer a comparação entre eles foram produzidas tabelas que enfocam as diferentes habilidades propostas para as séries/anos do ensino fundamental de História. A partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo, foram compostas as duas primeiras colunas: "habilidades" e "conteúdos". Para elaborar as colunas seguintes, foram utilizados os Cadernos do Professor dos quatro bimestres, dos diferentes anos, e selecionados os títulos das diferentes "Situações de Aprendizagem" e as suas "habilidades" correspondentes. Para a última coluna, foi utilizada a matriz de referência do SARESP. Por exemplo, em determinado bimestre é sugerido, no Currículo, trabalhar com determinadas habilidades. Será que, no período correspondente, as mesmas habilidades são sugeridas nas Situações de Aprendizagem? E no SARESP, as mesmas habilidades serão avaliadas?

A leitura conjunta comparativa dessas três principais referências pode possibilitar diversas análises. Nesse trabalho a tabela dará embasamento para a análise do papel das habilidades nas orientações para a prática do docente.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a ausência de definição e explicitação das habilidades a serem trabalhadas nas atividades propostas nos Cadernos do Professor. Em seguida, faremos uma análise da discrepância entre o número de habilidades propostas e o tempo reservado para isso, analisaremos ainda os diferentes tipos de habilidades apresentadas no Currículo e as diferenças em relação às habilidades avaliadas no SARESP, em processo (2015) de reformulação.

Abaixo é mostrada uma parte da tabela que compreende os 8º e o 9º anos. Optei por elaborar duas tabelas. A primeira compreende os dois primeiros anos (6º e 7º) e a segunda os dois anos posteriores (8º e 9º) em função da matriz do SARESP abarcar essa divisão.

<i>8º ano - 7ª série</i>				<i>Matriz de Referência do Saresp - 9º ano</i>
<i>Currículo</i>		<i>São Paulo Faz Escola</i>		
<i>Habilidades</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Situação de Aprendizagem</i>	<i>Habilidades sugeridas</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as principais características do pensamento iluminista e os valores por ele defendidos. 2. Identificar os principais campos da atividade humana influenciados pelo Iluminismo. 3. Reconhecer as principais influências do pensamento iluminista na organização política da sociedade ocidental. 4. Relacionar a ruptura dos EUA com a metrópole à crise do Antigo Regime. 5. Identificar o papel de cada grupo social no processo de independência dos EUA. 6. Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos EUA. 7. Identificar as influências do pensamento iluminista nos textos declaratórios da independência dos EUA. 8. Identificar os principais fatos e acontecimentos que podem estabelecer um encadeamento cronológico relativo ao processo de independência dos EUA. 9. Reconhecer os motivos que levaram os EUA a conquistar 	<i>O Iluminismo</i>	1. O Iluminismo	Autonomia na busca de dados e informações, capacidade de leitura, seleção, organização, análise e esquematização de dados, expressão verbal oral e escrita, capacidade de trabalhar em equipe.	<p><u>Competência de área 1:</u> Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural.</p> <p><u>Tema 1 - História, cultura e sociedade</u></p> <p>H01 - <i>Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações - GI</i></p> <p>H02 - <i>Identificar, a partir de textos e mapas, a diversidade étnico-cultural que caracteriza</i></p>
	<i>A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América</i>	2. A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	Autonomia na busca de informações pertinentes ao tema; desenvolvimento da capacidade de leitura, seleção e organização de dados, desenvolvimento da capacidade de argumentação.	
	<i>Colonização espanhola e a independência</i>	3. Colonização espanhola e a independência da América espanhola	Compreensão de texto, capacidade de interpretar dados e informações contidas em documentos	

Aprendizagem, com poucas exceções, enfatizando a valorização do conteúdo em detrimento das habilidades.

Qual o papel assumido pelas "habilidades" nestes documentos? Se por um lado há um discurso de valorização do aprendizado por habilidades (a própria organização das situações de aprendizagem tem este objetivo), por outro lado elas acabam ficando em segundo plano. Os resultados dessa análise reforçam a ideia de que, no final das contas, o currículo de São Paulo para o ensino de História tem um caráter muito mais conteudista e cronológico, pautado por uma tradição disciplinar do que por um ensino por habilidades e competências. A escolha dos conteúdos, no caso do currículo de São Paulo, esteve pautada em uma "tradição".

... optou-se por estabelecer recortes temáticos-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser consideradas essenciais. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo)... (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

Outro aspecto incoerente na proposta desse currículo por habilidades é que, em termos práticos não há tempo hábil suficiente para desenvolvê-las. Enquanto a matriz do SARESP do 7º ano, que avaliará o aprendizado dos alunos nos 6º e 7º anos, é composta de 34 habilidades, o Currículo apresenta, no 6º ano, 38 habilidades a serem trabalhadas ao longo do período e 44 habilidades a serem trabalhadas no 7º ano, o que, somados, configuram 82 habilidades (77 total). Ou seja, são indicadas 82 habilidades no Currículo (apenas cinco são correspondentes) e avaliadas 34 e, nem sempre, as da matriz do SARESP estão presentes no Currículo. Na matriz de referência do 9º ano aparecem 40 habilidades, enquanto no Currículo são indicadas 51 habilidades para o 8º ano e mais 57 para o 9º ano, que somam 108 habilidades nos dois períodos (8 repetidas, total 100). Essa comparação é apresentada no gráfico abaixo.

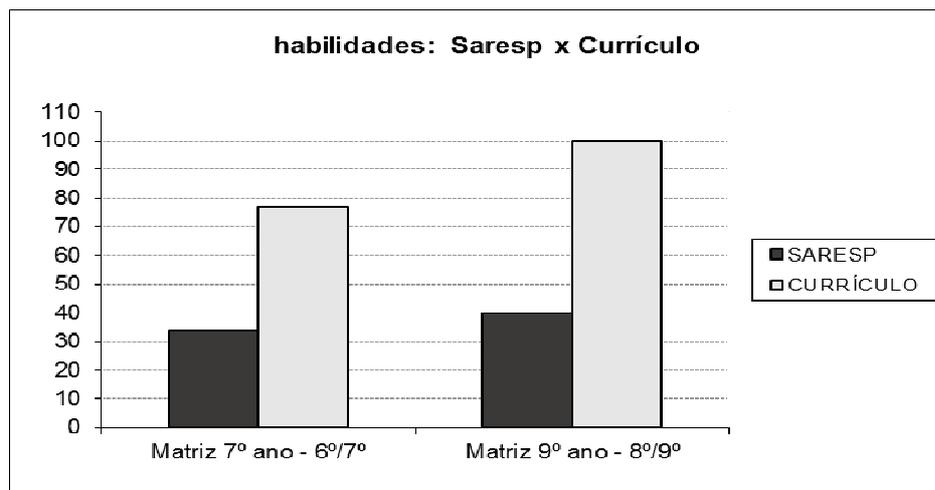


Gráfico 1: FONSECA, V. Elaborado a partir das comparações entre o Currículo e a matriz de referência do SARESP.

A partir do gráfico podemos perceber a superioridade numérica entre as habilidades propostas no Currículo e as avaliadas no SARESP. Dentre as 34 habilidades previstas na matriz do 7º ano, nove delas não aparecem indicadas em nenhum dos materiais que orientam a atuação em sala de aula. Ou seja, o conjunto de habilidades do SARESP nem sempre é um conjunto que está contido nas habilidades propostas no Currículo e, muito menos, nas habilidades sugeridas para serem trabalhadas em sala de aula. Ou seja, há uma grande discrepância entre aquilo que se diz que é avaliado e aquilo que se propõe ensinar. Se, por um lado, a legislação é aberta na definição dos currículos, por outro lado, a postura do Estado de São Paulo gera ambiguidades. Em um sentido, o Currículo é bastante prescritivo e propõe atuar diretamente no cotidiano escolar sem deixar muito espaço para a diversidade. Mas, por outro lado, apresenta materiais ambíguos e inadequados, gerando, assim, uma falsa sensação de organização e controle, o que acentua a prática não refletida de muitos docentes.

ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA OU CRONOLÓGICA?

Enquanto as matrizes do SARESP estão organizadas em grandes áreas e temas, o Currículo está organizado em conteúdos apresentados nos Cadernos em Situações de Aprendizagem seguindo a ordem apresentada no Currículo, que, por sua vez, obedece a uma organização cronológica.

O ensino por habilidades e competências tem sido reafirmado por educadores, no entanto, a sua definição é ainda nebulosa para muitos. O próprio material produzido pela Secretaria de Educação de São Paulo não deixa claro as suas referências e definições quanto

aos termos. Neste trabalho, estamos compreendendo que competências são saberes de diversas categorias cuja construção depende do desenvolvimento de certas habilidades. Assim, para desenvolver algo mais amplo (uma competência) a pessoa necessitaria ter o domínio de algumas habilidades (aspectos mais pontuais). Assim, na sala de aula são desenvolvidas várias habilidades, que, com o tempo, comporiam as competências do aluno. No entanto, apesar da proposta no discurso, a sua prática não é viabilizada, se o professor pautar-se exclusivamente no material oficial, como gestores indicam nas diferentes escolas.

Observando a matriz do SARESP, a organização não é feita a partir da cronologia, mas, por áreas. Assim, existem 5 grandes áreas de competências e suas habilidades relacionadas. E essa é a “régua” usada na avaliação de sistema, apesar de não ser essa a proposição dos materiais destinados à sala de aula.

Na matriz do SARESP do 7º ano, a competência de área 1, cujo tema é "História, memória e sociedade", é "Reconhecer que a formação das sociedades é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural" e apresenta 5 habilidades relacionadas, das quais, uma não é mencionada, ao longo dos 6º e 7º ano, que está relacionada ao combate a práticas de racismo.

A competência de área 2, com o tema “História e Trabalho” é "Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história" e é composta de seis habilidades, das quais, a metade não aparece no material do *Currículo* nas duas séries iniciais.

A competência de área 3, com o tema “História e temporalidades” é "Compreender, em seus contextos específicos, os conceitos básicos relativos à temporalidade histórica" e apresenta três habilidades relacionadas, das quais duas não aparecem explicitamente nos materiais do *Currículo* ou *São Paulo faz escola*.

A competência de área 4, cujo tema é “História e suas fontes” é "Identificar as características fundamentais de fontes históricas de variada natureza", com 5 habilidades relacionadas, das quais, apenas uma não aparece no *Currículo*, qual seja, "reconhecer a importância da utilização da mídia para o conhecimento histórico".

Por último, a competência de área 5, cujo tema “História, movimentos e conflitos” cuja competência é "Compreender processos históricos e sociais de formação das instituições políticas e sociais", com quinze habilidades relacionadas, sendo que cinco habilidades não são expressas no *Currículo* ou no *São Paulo faz Escola*.

Considerando um universo de 77 habilidades apresentadas para serem trabalhadas ao longo dos 6º e 7º anos, e, o universo de 34 habilidades a serem avaliadas no SARESP, a partir da matriz de referência do 7º ano, a falta de correspondência apresentada acima é preocupante. Ou seja, das 34 habilidades a serem avaliadas no SARESP, apenas 22 são apresentadas e sugeridas para serem trabalhadas em sala de aula.

Curiosamente, as habilidades do SARESP deixadas de lado nos outros materiais referem-se a dimensões de atuação na sociedade do presente, tais como constatar desigualdades sociais, reconhecer o valor de diferentes tipos de trabalho, reconhecer a importância da mídia, identificar relações entre natureza e sociedade, comparar diferentes explicações para o mesmo fato, dentre outras.

É provável que as diferentes habilidades do SARESP, não apresentadas nos Currículos e SPFE, sejam trabalhadas pelos professores na prática, por diferentes razões. No entanto, é perceptível a incoerência entre aquilo que deveria "ter sido aprendido" e aquilo que deveria "ter sido ensinado", ou seja, há uma discrepância entre o que se diz que é avaliado e aquilo que é proposto para ser ensinado. Além disso, enquanto o foco do material Currículo e SPFE recai sobre uma perspectiva conteudista, o SARESP tem outro tipo de enfoque, por eixos temáticos.

HABILIDADES: METODOLÓGICAS, GERAIS, ESPECÍFICAS E COMPORTAMENTAIS

As habilidades no SARESP estão organizadas nas cinco grandes áreas apresentadas acima enquanto as habilidades do Currículo têm outra organização. Elas aparecem em listas, por bimestre. No entanto, para fins desta análise, foi possível identificar e criar algumas categorias de habilidades: as metodológicas; as temáticas gerais, as temáticas específicas e as comportamentais.

As habilidades metodológicas referem-se a habilidades que envolvem o processo de construção do conhecimento histórico, o estudo de fontes históricas e diferentes linguagens, como por exemplo "Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade", "Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico", "Reconhecer a importância da preservação da memória para o conhecimento da história da humanidade", dentre outras.

As habilidades temáticas gerais referem-se a temas que são estudados nas suas dimensões diacrônicas e podem ser estudadas em diferentes momentos. Seguem dois

exemplos: "Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história" ou "Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história".

As habilidades temáticas específicas referem-se a conteúdos históricos relacionados a temáticas específicas, por exemplo: "Identificar o significado e as consequências da divisão o trabalho para o trabalhador industrial", ou " Estabelecer relações entre a expansão imperialista durante o século XIX e a necessidade de novos mercados consumidores para as potências industrializadas comercializarem sua produção industrial".

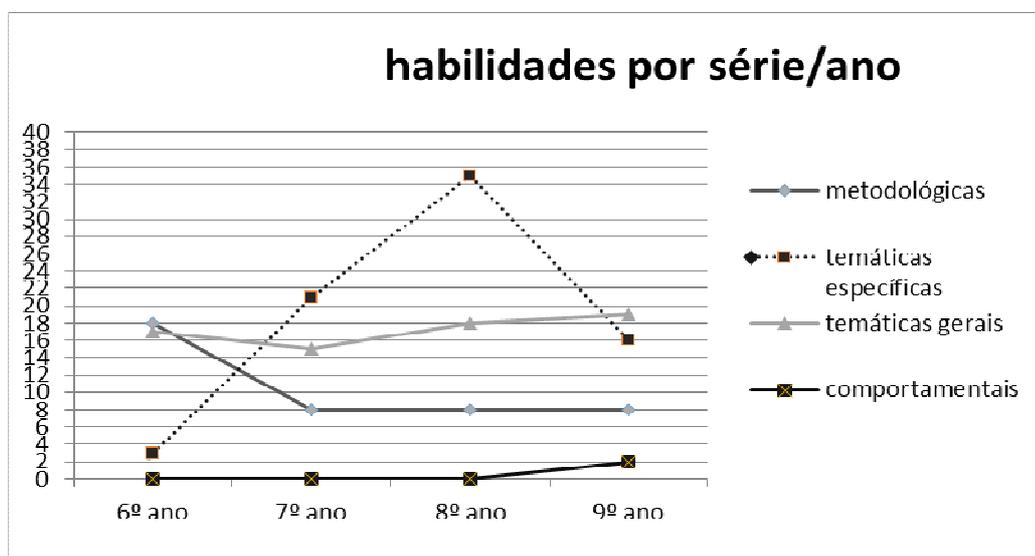


Gráfico 2 - FONSECA, V. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

As habilidades comportamentais referem-se aos comportamentos. Esta categoria, no entanto, foi criada em função das poucas habilidades deste tipo apresentadas no 9º ano. Elas, no entanto, não aparecem em outros momentos. São elas: "Valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais" e "Reconhecer o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social".

Ao fazer um levantamento sobre a dispersão dos três primeiros tipos de habilidades ao longo do Ensino Fundamental, chegamos ao gráfico 2. Ao analisa-lo, podemos perceber que há, ao longo do Ensino Fundamental II, uma ênfase, na proposta do Currículo, no desenvolvimento das habilidades relacionadas às temáticas específicas. Em seguida, estão as habilidades que envolvem temas históricos gerais, que podem ser analisados diacronicamente. As habilidades metodológicas são bastante valorizadas nas primeiras séries, quando são propostas atividades que envolve o trabalho com fontes históricas e o trabalho do historiador.

No entanto, ao longo dos anos essas habilidades serão pouco valorizadas. Note-se também o alto número de habilidades temáticas específicas apresentadas no 8º ano, que indica a concentração de conteúdos nessa etapa. As habilidades, chamadas aqui de comportamentais, curiosamente, apenas aparecem, de maneira sutil, no final do 9º ano.

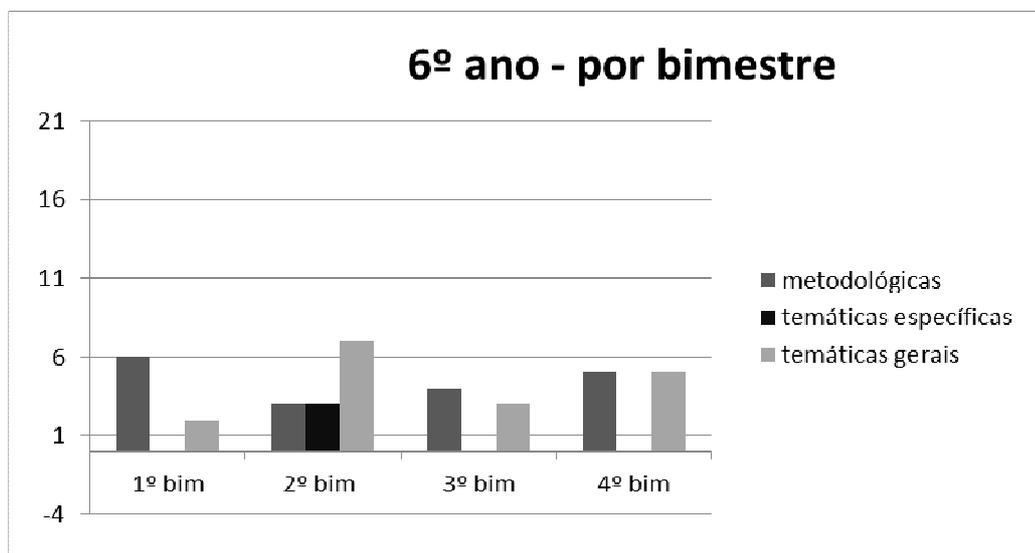


Gráfico 3 - FONSECA. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

Outros gráficos foram gerados para que possibilitassem uma análise dessa questão de maneira mais detalhada. Ao lado é apresentado o gráfico referente aos tipos de habilidades propostas para serem desenvolvidas no sexto ano. Neste ano, como podemos perceber, são valorizadas as habilidades metodológicas. Ou seja, parece querer funcionar como uma instrumentalização do aluno ao "iniciar" o estudo da disciplina História. Assim, a concepção subjacente é ensinar o aluno a como estudar o passado e, nos próximos anos, garantir que os diversos períodos sejam estudados. Neste caso, como já foi observado, há uma ênfase em habilidades metodológicas e temática gerais e pouca valorização das habilidades relacionadas às temáticas específicas.

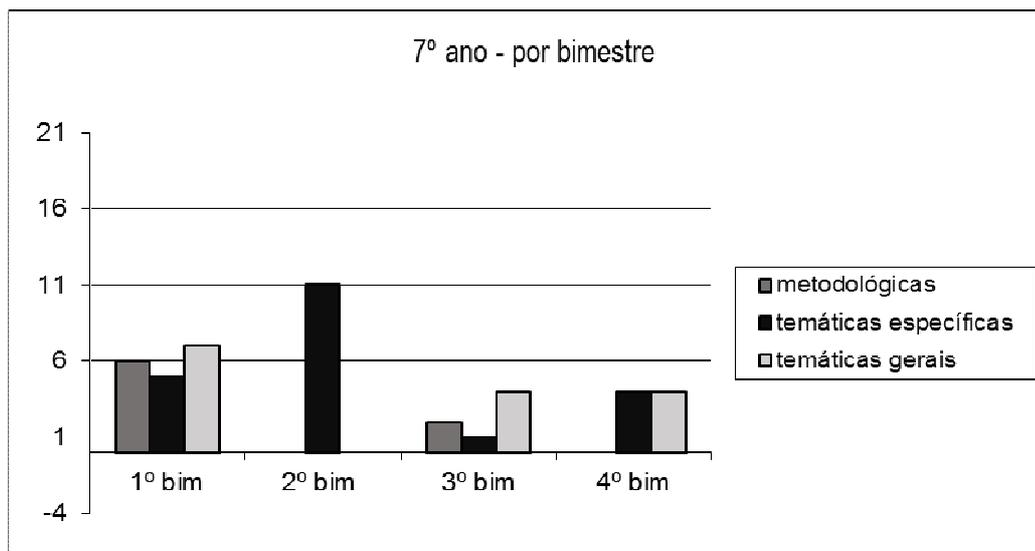


Gráfico 4 - FONSECA, V.A. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

A série seguinte, o sétimo ano, a situação é diferente. (Gráfico 4). Neste período, as habilidades metodológicas deixam de ser valorizadas, principalmente nos últimos bimestres, e passa a ser valorizada as habilidades relacionadas a temáticas específicas o que indica a tendência de valorização conteudista do material.

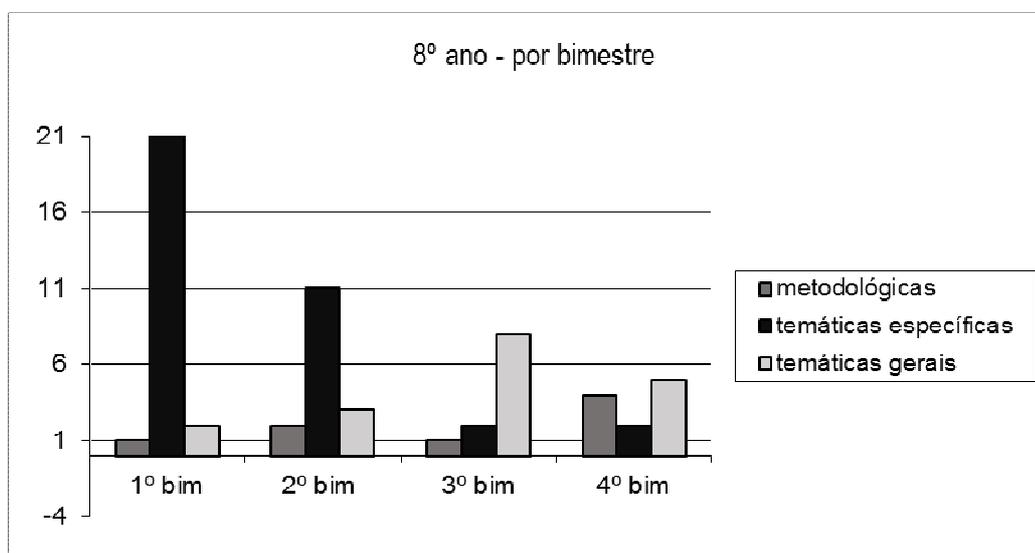


Gráfico 5 - FONSECA, V.A. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

No oitavo ano, essa tendência se acirra (Gráfico 5). Neste período, as habilidades temáticas aparecem, principalmente, nos primeiros bimestres bastante contrastadas com as demais. As habilidades metodológicas mantêm uma baixa incidência e as temáticas gerais aumentam nos últimos bimestres. Há que se observar que o oitavo ano é um período no qual o número de habilidades sugeridas é muito grande em relação aos outros anos.

Já no nono ano, o número de habilidades é menor, comparada ao anterior, e distribuídas de maneira mais equilibrada ao longo dos bimestres.

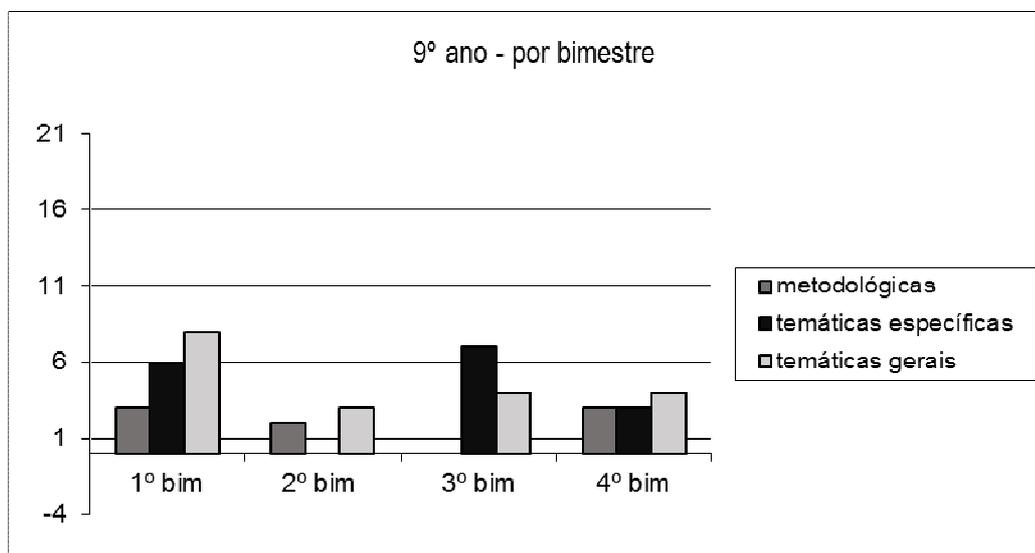


Gráfico 6 - FONSECA, V.A. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

Observando os gráficos apresentados acima, podemos concluir que há certo desequilíbrio em relação aos números de habilidades requeridas nas diferentes séries/anos. Além disso, também podemos indicar a ênfase dada a determinados tipos de habilidades em detrimento de outras. Por exemplo, as habilidades comportamentais, tão importantes em documentos legais, não aparecem ao longo dos três primeiros anos do Fundamental II, enquanto as habilidades temáticas ocupam a maior parte do Currículo (40%). As habilidades metodológicas, que dizem respeito a questões de procedimentos de construção historiográficas, ocupam uma porcentagem menor (22%).

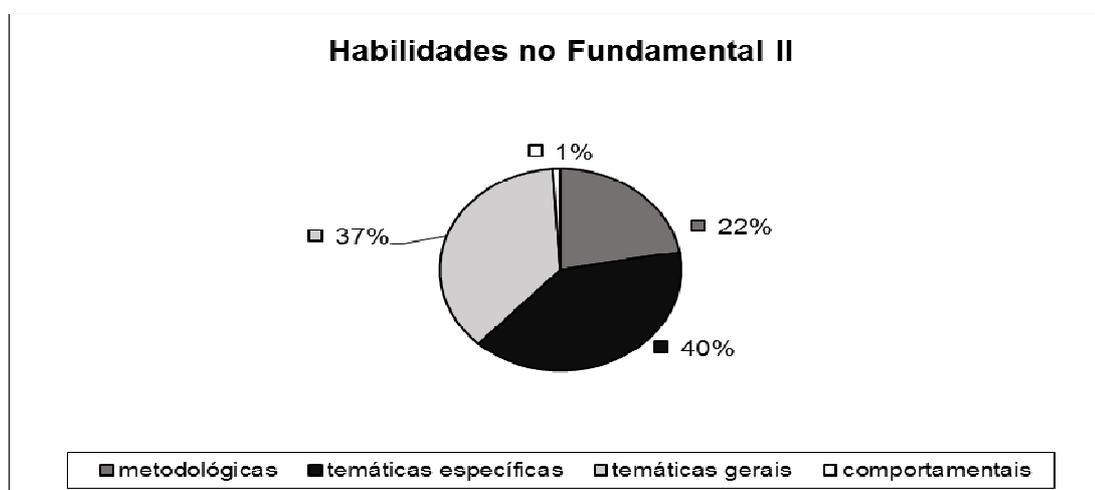


Gráfico 7 - FONSECA, V.A. Elaborado a partir das habilidades apresentadas no Currículo de São Paulo.

A partir das análises apresentadas acima é possível concluir, não apenas pelos números, mas pela própria organização do material do São Paulo faz Escola, uma tendência em valorizar um ensino pautado em habilidades que remetem ao currículo cronológico tradicional do ensino de História, o que significa, de fato, utilizar o “ensino por habilidades” no discurso, e, na prática, propor mais do mesmo, que é o tradicional ensino conteudista.

Além disso, os materiais para implementação do currículo, apesar de organizado por "Situações de Aprendizagem" não viabiliza, de fato, o desenvolvimento de habilidades de alunos e professores. Para Perrenoud (2000), a elaboração de Situações de Aprendizagem é uma das dez novas competências para ensinar. No entanto, para isso é necessário que o professor tenha domínio não apenas dos conteúdos, mas também dos objetivos fundamentais de determinada disciplina, para que ele, de acordo com os alunos, com a escola, e outras variáveis, possa articular seus saberes e propor as situações de acordo com a circunstâncias. O que, efetivamente, está muito longe de ser implementado a partir dos materiais prescritivos “propostos” pelo Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta curricular de São Paulo, como vimos acima, é recheada de habilidades a serem aprendidas pelos alunos. Ora, compreendendo que o processo de aprendizagem não é algo mecânico e quantificável e, considerando o seu tempo próprio, é importante questionar se aquilo que fora definido para ser aprendido pode ser feito no tempo disponível. Portanto, considero importante a reflexão e uma melhor seleção sobre o que de fato é importante ser ensinado para que não se perca em diferentes acontecimentos e se ignore habilidades básicas e fundamentais.

De acordo com Perrenoud o professor precisa conhecer bem o programa para poder se adaptar às circunstâncias na sua aplicação.

Traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis não é uma atividade linear, que permita honrar cada objetivo separadamente. (...) para organizar e dirigir situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes (...) mas também (...) [a] *matriz curricular*, ou seja, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina. Sem esse domínio, a unidade dos saberes está perdida, os detalhes são superestimados e a capacidade de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos encontra-se enfraquecida (PERRENOUD, 2000, p. 27).

A proposta apresentada parece preocupar-se mais em definir atividades do que apresentar orientações. Diante de uma postura centralizadora do Estado de São Paulo na definição do currículo, e, pior, na quase definição da ação do professor em sala de aula, é questionável a capacidade de desenvolver ações autônomas dentre os docentes. E estes, por sua vez, não desenvolvendo posturas autônomas, como poderão incentivar seus alunos a desenvolvê-las?

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 28-41.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOIN, T. F. *O que ensinar e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. São Paulo, 2010.
- FINI, M. I. Apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/apres_propcurricular_final_2\[1\].pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/apres_propcurricular_final_2[1].pdf) Acesso em 13/12/2015.
- FUNDAÇÃO VANZOLINI, Portfólio – São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://fcav.homedns.org/portais/Portfolio/S%C3%A3oPauloFazEscola/tabid/482/language/pt-BR/Default.aspx> Acesso em 13/12/2015.
- GTE – FUNDAÇÃO VANZOLINI – Produção Multimeios – São Paulo Faz escola. Disponível em: <http://www.vanzolini-gte.org.br/sao-paulo-faz-escola/> Acesso em 13/12/2015.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e. TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8. ed São Paulo: Cortez, 2009
- MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-60, 1998.
- PACHECO, J. A. *Políticas Curriculares: Referências para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- REIS, C. E. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.
- RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetro: O ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*. Caicó, n. 10, abr./jun. 2004.
- ROVAI, E. (Org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico*/Secretaria da Educação – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. “São Paulo Faz Escola”. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1042>. Acesso em 13/12/2015.

RECEBIDO EM: 26/07/2015
APROVADO EM: 10/10/2015