

## II

### EXISTE PIONEIRISMO NOS CURRÍCULOS PAULISTAS?\*

*Elaine Lourenço*

*O Estado de São Paulo foi o primeiro do Brasil a aprovar um novo currículo do Ensino Médio alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.<sup>1</sup>*

A afirmação acima repercutiu em início de agosto de 2020, na imprensa paulista, saudando o pioneirismo desta unidade da federação, a primeira a construir um novo currículo para o Ensino Médio incorporando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este é mais um marco significativo da construção curricular de um estado que ainda gosta de se orgulhar de seu papel de ser a “locomotiva do Brasil”. A expressão já não é utilizada como tal, mas a ideia ainda ecoa, como se pode ver na afirmação em epígrafe e na fala do secretário da Educação, no mesmo evento: “É mais um passo de uma longa caminhada. São Paulo sempre foi referência quando se fala em construção curricular e vai servir de grande exemplo.”<sup>2</sup> O próprio documento apresentado segue este tom grandiloquente e afirma, logo na Introdução, “O Estado de São Paulo: números que impressionam!” (SÃO PAULO, 2020, p. 10) ao se referir aos 45 milhões de habitantes do estado, à diversidade da população e ao número de matrículas na Educação Básica que chega a 10.018115, sendo 7.595.387 distribuídos entre as redes municipais e estadual.<sup>3</sup>

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.40-64

<sup>1</sup> Publicado no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 07 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>>.

<sup>2</sup> Idem ao anterior.

<sup>3</sup> Dados extraídos do RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DE SÃO PAULO - CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019, produzido pelo INEP, página 16. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+S%C3%A3o+Paulo+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/3c9269be-ed7b-4d4b-89e2-d08917e3bbdc?version=1.0>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

É certo que os números são impressionantes, a quantidade de habitantes é praticamente o dobro de Minas Gerais<sup>4</sup>, o segundo estado mais populoso, o mesmo se repete em relação ao número de matrículas na Educação Básica. Ainda assim, a forma de apresentação de um currículo escolar desta maneira é suficientemente intrigante e faz pensar em seus significados não revelados. O mais visível é a disputa eleitoral e as intenções do atual governador, João Dória<sup>5</sup>, de se lançar candidato à presidência, em 2022. Desta forma, o governo de um estado deste porte, na vanguarda educacional, o legitimaria como um bom gestor, qualificado para cargos mais altos.

Por outro lado, o que este discurso oculta é também muito significativo para os estudiosos da história da educação, sobretudo dos currículos. O objetivo do presente texto é analisar como o projeto *São Paulo faz Escola*, lançado em 2008, pelo então governador José Serra, pode ser considerado o precursor das Bases Nacionais, entendidas estas como um currículo que tem a finalidade de ser avaliado, que para tal necessita de um grande grau de homogeneização, e também como um projeto definido e defendido a partir das muitas *fundações educacionais*, interessadas no controle do valioso mercado educacional, seja na venda de materiais, seja na venda de cursos e sistemas apostilados para os estados e municípios. Aqui sim residiria uma *inovação* do estado de São Paulo, ao se tornar um exemplo pioneiro na implantação deste modelo de currículo.

Não se almeja aqui aprofundar a análise sobre a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), nem sobre o *Currículo Paulista*, serão vistos apenas como ponto de chegada de um processo que se inicia uma década antes, como mencionado. A reflexão principal deste texto centra-se na análise da implantação do *Projeto São Paulo faz Escola*, de seu contexto de produção e dos sujeitos implicados em sua confecção. Para tal, recuperam-se alguns momentos mais recentes da construção curricular no estado de São Paulo. Busca-se, ainda, apontar as principais características no que se refere ao currículo de História, a disciplina que causa muitos debates quando se apresentam reformulações curriculares, como será

---

<sup>4</sup> O estado de Minas Gerais possui 4.364.668 matrículas na Educação Básica, 3.619.162 nas redes estadual e municipal, de acordo com o RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019, publicação do INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Minas+Gerais+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/a9ed935e-067e-4799-a027-9fb067c54f94?version=1.0>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

<sup>5</sup> João Dória, foi eleito governador de São Paulo, em 2018, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

apresentado a seguir<sup>6</sup>.

## Um currículo para os paulistas - antecedentes

A afirmação do secretário de Educação, Rossieli Soares, sobre a tradição paulista na formulação de currículos, e de modelos para outros estados, pode ter como ponto origem os republicanos paulistas que investiram na educação elementar tanto na formação de novos professores, quanto na expansão das escolas:

Na República recém-inaugurada, São Paulo foi o primeiro Estado a ampliar seu sistema oficial de ensino elementar fornecendo igualmente modelos e/ou mão de obra especializada para a instalação de sistemas similares em outras unidades da Federação, como Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí e Santa Catarina. (LOURENCO e RAZZINI, 2010, p. 498)

Este modelo é louvado nos discursos oficiais e faz parte da memória da educação paulista. Pode-se apreendê-lo em diferentes momentos da trajetória escolar ao longo do século XX e tomarei como novo ponto de referência os currículos elaborados a partir da lei 5692/71, expressos nos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*, que ficaram conhecidos como Verdão, publicados em 1975. O documento representa a finalização de um esforço concentrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no sentido de consolidar um currículo comum, atendendo às exigências colocadas pela lei 5692/71. Ressalta-se, na ocasião, a unificação da escola primária com o ginásio, resultando no 1º grau, e os esforços concentrados em garantir a continuidade dos estudos ao menos até o fim do segmento. Neste sentido pode-se compreender o último parágrafo da apresentação do documento que propugna: “consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo” (São Paulo, 1975, p.5). Tais afirmações são possíveis frente ao aumento do número de matrículas na rede escolar, à alteração do exame de admissão, que passou a ser centralizado, e à garantia de matrículas para todos os interessados, fruto de políticas públicas dos anos 1960. Desta forma, Marília Spósi-

<sup>6</sup> Como já nos adverte Laville, em texto consagrado na área, *A guerra das narrativas – debates e ilusões em torno do ensino de História*, a disputa pelos conteúdos do ensino de História é mundial e se revela a cada proposta de mudança curricular. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 15 nov. /2020.

to confirma, o que seria um novo pioneirismo paulista:

Com as providências adotadas no final da década de 60, São Paulo antecipava a experiência de implantação do modelo único de escolarização, estabelecendo, praticamente, a escola de oito anos e propiciando as condições para que essa educação fosse realmente apenas a continuidade da formação comum. (SPÓSITO, 2002, p. 78)

A implementação da lei federal, em São Paulo, foi precedida de muitas comissões que avaliaram o conjunto de equipamentos e recursos humanos presentes na Secretaria da Educação. O próprio currículo foi construído incorporando parcerias inéditas, como assinalado na Introdução, assinada por Therezinha Fram, diretora do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, responsável pelo documento. Fram ressalta que “um diálogo fecundo estabelecia-se entre professores de todos os níveis” (São Paulo, 1975, p. 6) pela primeira vez e continua:

Elaborados, criticados, reformulados, os guias, uma vez implementados, deverão ir sofrendo novas críticas e novas reformulações. Poderão ser acusados de *pretenciosos* nos seus objetivos. Na verdade buscaram contemplar tudo que se almeja para uma escola de 1º grau que cumpra seu destino. (SÃO PAULO, 1975, p. 6, Grifo meu).

A despeito da pretensão ressaltada, no mesmo parágrafo Therezinha Fram reconhece que nem sempre a realidade corresponde ao pretendido:

Sem sedução pelo fácil e rotineiro, adaptam-se, todavia, a quaisquer condições; sua flexibilidade possibilita atender às diversificações culturais, às diferenças individuais, as diferentes disponibilidades de recursos materiais. Caberá ao professor ajustá-los à sua circunstância. (SÃO PAULO, 1975 p. 6)

Desta forma, as inovações pretendidas pelo currículo devem ser moduladas pelo professor e pelas condições materiais da escola em que o mesmo trabalha, o que, em si, não constituía nenhuma novidade. Maria do Carmo Martins, ao analisar o documento, chama a atenção para o cuidado de sua elaboração, ressaltando que possui “um preciosismo nunca visto até então na elaboração de programas de ensino para o estado” (MARTINS, 2002, p. 162). Sua afirmação se baseia na elaboração conjunta com professores universitários, no

aporte de um teórico importante que embasa a teoria curricular e nas minúcias presentes no texto, dividido em muitas partes:

Nele [Verdão], além das considerações gerais acerca da teoria do currículo baseado em Jerome Bruner, com forte destaque para a importância dada às matérias e com preocupações em elencar, de forma a mais estruturada possível, as capacidades e as habilidades cognitivas que deveriam nortear as práticas do ensino, percebe-se um cuidado especial em organizar, de forma didática para os leitores (professores, por certo) os temas norteadores, os conteúdos, os objetivos específicos daquele conteúdo selecionado e muitas –muitas mesmo! – sugestões de atividades para que o professor possa desenvolver tal proposta. (MARTINS, 2002, p. 162)

Apesar do direcionamento extremo do currículo, as atividades de sala de aula representam, segundo Maria do Carmo Martins, o espaço de liberdade do professor que pode adequá-las segundo suas intenções. De acordo com a autora, a tentativa de controle das práticas dos docentes em sala de aula, expresso nas minúcias do documento, também se deve ao contexto da ditadura civil-militar no momento de produção do currículo e os supervisores cumpriram o papel da vigilância:

O controle tornou-se efetivo por meio da supervisão de ensino. A presença de tal controle tornou habitual entre os professores cópias de conteúdos e estratégias de ensino propostos nos Guia para os planos de ensino anual. (MARTINS, 2002, p. 164).<sup>7</sup>

Nesse momento é preciso situar a importância de estudar o currículo oficial e suas ambiguidades, ainda que este não seja o único guia das práticas da sala de aula, ele é capaz de revelar as tensões, projetos e intenções de sua construção:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando, sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatido e concluído em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *in-*

---

<sup>7</sup> A prática das cópias do Verdão é uma das práticas comuns e pode ser averiguada na fala do professor Severiano, entrevistado em minha tese de doutoramento. Segundo ele, o documento tinha até “as palavras certas”. A despeito disso, a cópia não era impune, não deixava de ser uma forma de conhecer o documento. Entre os sete entrevistados da pesquisa, atuantes no período deste currículo, todos conheciam o documento e dialogavam com ele, seja no aproveitamento de atividades, seja na rejeição por considerá-lo um documento do regime. (Vide LOURENÇO, 2011, p. 180.)

*sights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. (GOODSON, 2005, p.27)

O documento final, desta forma, expressa os acordos e efetuados e pretende inaugurar um novo momento, nas palavras de Goodson, inaugurar uma nova “tradição”:

[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. (GOODSON, 2005, p.27)

Os Guias Curriculares, nos termos propostos acima, trazem uma inovação disciplinar<sup>8</sup>, os *Estudos Sociais*, tornados obrigatórios para o ensino de 1º grau, formados a partir da extinção de História e Geografia. É em torno deste tema que encontramos uma das maiores ambiguidades do documento. As autoras das propostas contidas nos Guias Curriculares de Estudos Sociais são Elza Nadai, com colaboração de Suria Abucarma, Joana Neves e Delma Conceição Carchedi. Suria Abucarma era professora de Geografia, responsável por esta parte de conteúdo, Delma Carchedi era da área de currículos e como tal participou desta seção do Verdão, além de escrever as “Considerações Gerais” que apresentam e justificam as opções curriculares. Elza Nadai e Joana Neves eram professoras de história da rede estadual e sua experiência anterior se dera justamente na única experiência escolar paulista que fora interrompida pela ditadura: os Ginásios Vocacionais, que foram fechados, sua diretora, Maria Nilde Mascel-

---

<sup>8</sup> A lei 5692/71 criou o Núcleo Comum do currículo, obrigatório em âmbito nacional, complementado pela parte diversificada. O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 853/71 e da Resolução 8/71 fixou que o primeiro seria composto dos Núcleos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, tratados sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas. As primeiras são predominantes no começo do 1º grau e vão diminuindo ao longo do ciclo de escolarização, em detrimento das últimas. A área de Estudos Sociais prevê, como atividades, as séries de 1ª a 5ª, como área de estudo, de 6ª a 8ª. As disciplinas de História e Geografia reaparecem como autônomas no 2º grau.

lani, e alguns professores, foram presos e interrogados.<sup>9</sup> O primeiro paradoxo seria este: um currículo oficial, construído em função de uma lei da ditadura, tem como redatoras duas professoras que participaram de uma *experiência subversiva*, conforme a classificação utilizada pelos militares à época. Outro fato que chama a atenção é que a área de Estudos Sociais, vista como mais uma imposição do regime, era justamente o centro estruturador do projeto dos Vocacionais:

[...] a grande preocupação com o desenvolvimento social do educando, o caráter de síntese que apresentam os Estudos Sociais e, principalmente, o fato de os Ginásios Vocacionais fazerem parte de um sistema de ensino que se convencionou chamar de “renovado”, convergiram para que se atribuisse a Estudos Sociais a posição de área núcleo nos currículos do Ginásio Vocacional. (BALZAN, 1977, p. 34)

Balzan analisa a experiência da área de Estudos Sociais a partir de entrevistas com ex-alunos do Ginásio Vocacional de Americana e mostra que além de História e Geografia havia a presença das Ciências Sociais na composição desta área de estudos. Aqui a advertência de Goodson ganha significado – trata-se de uma disciplina “nova” em disputa com outras, que ora é vista como um ponto crucial de inovação, no caso dos Vocacionais, ora é vista como sinônimo de atraso por suprimir História e Geografia, caso da lei 5692/71<sup>10</sup>. Em qualquer dos casos, como diria este autor, é só a análise do contexto histórico de sua promulgação que permitiria entrever as disputas que se travaram, os interesses em jogo, evitando as mistificações.

Na década de 1970 houve uma nova publicação curricular para auxiliar a implantação dos *Guias*. Para a área de Estudos Sociais, em 1977, foram lançados os *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*, produzidos pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), novo órgão da Secretaria da Educação, responsável pela elaboração dos currículos. O documento tem um tamanho menor, metade do tamanho

---

<sup>9</sup> Daniel Ferraz Chiozzini classifica os ginásios vocacionais “como um espaço de vanguarda educacional” e o faz a partir não só em função da autonomia das unidades escolares em relação ao projeto educacional do estado, mas também por toda estrutura que se formou voltada para estas escolas, que também serviu como um espaço de formação de professores. (CHIOZZINI, 2014, p. 90 ss). Um grupo de ex-alunos dos colégios mantém um site no qual é possível encontrar uma vasta bibliografia sobre o assunto. Disponível em: <<http://gvive.org.br/historia-dos-ginasios-vocacionais/bibliografia/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

<sup>10</sup> A Universidade de São Paulo, já em 1976, organizara uma “Comissão de luta contra os Estudos Sociais”. Vide LOURENÇO, 2011, p. 15.

dos *Guias Curriculares*, a capa azul, e é menos prescritivo que o anterior. A nova equipe é coordenada por Maria de Lourdes Monaco Janotti, docente da Universidade de São Paulo, e tem como membros Eduardo Paulo Berardi Júnior, Elza Nadai, José Bueno Conti, Laima Mesgravia, Pasquale Petrone Suely Robles Reis de Quaeiroz e Zilda Márcia Gricoli Iokoi. É mencionada também a colaboração de Enezila de Lima e Sueli de Moraes. A composição mostra novamente a presença de professores universitários e da rede estadual. A primeira mudança é que História e Geografia voltam ao currículo nas sétimas e oitavas séries, conforme determinação da legislação estadual. Outro aspecto notável é a presença de uma bibliografia para o professor: “procuramos arrolar o maior número de obras que fossem escritas em português ou traduzidas e, ao mesmo tempo, facilmente encontradas”. (SÃO PAULO, 1981, p. 8) Estes aspectos farão com que Maria do Carmo Martins intitule o documento como “A proposta dos historiadores” (MARTINS, 2002, p. 165).

Há um novo personagem que aparece na Introdução do documento: o aluno. Se na versão anterior a discussão se dava em torno do professor e suas opções metodológicas, aqui se justifica a presença do item “Projeto de Atividades Didáticas” com a intenção de levar o aluno

[...] a adquirir segurança, domínio e iniciativa em relação a seus estudos. Partindo do pressuposto de que só se apreende um conteúdo na medida em que se conhece sua natureza, introduzimos algumas sugestões de atividades que conduzam o aluno à compreensão do trabalho desenvolvido pelo cientista social. (SÃO PAULO, 1981, p. 8)

É neste contexto de sugestões de atividades e preocupações com material didático para professores e alunos que pode ser lida a publicação posterior da *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*, em 1979, pela mesma CENP. A equipe responsável é novamente composta por Maria de Lourdes Monaco Janotti, Laima Mesgravis e Enezila de Lima, o impresso segue o mesmo padrão de tamanho e cor dos *Subsídios* e é apresentado como um material complementar ao próprio.

O que se percebe até o momento é que a política curricular do estado de São Paulo conta com equipes próprias destinadas a esta produção, que o faz a partir das determinações federais e que, a despeito disso, estes currículos apresentam diferenciais em relação às propostas oficiais, incorporando experiências da própria rede escolar e universitária paulistas. O início da década de 1980 trará, entretanto, novos componentes para esta composição.



A eleição de Franco Montoro, em 1982, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o partido de oposição ao regime militar, propiciou mudanças na política educacional paulista e trouxe novos projetos e currículos. Ainda no âmbito da CENP, criou-se uma proposta de divisão das séries por ciclos, visando uma reorganização do primeiro grau. A criação do Ciclo Básico, englobando a primeira e a segunda séries, com promoção automática de uma à outra, visava enfrentar um dos principais gargalos do processo de escolarização que era a retenção boa parte dos alunos, além de possuir justificativas pedagógicas expressas na alteração dos métodos de alfabetização.<sup>11</sup> A terceira, a quarta e a quinta séries comporiam o 2º Bloco e a sexta, sétima e oitava séries comporiam o 3º Bloco.

Os novos currículos propostos foram debatidos pelos professores, pela universidade e pela imprensa paulista. A área de História foi uma das mais visadas, mas outras também receberam críticas propondo a rejeição dos documentos. Dea Ribeiro Fenelon, Marcos Antonio da Silva e Pedro Paulo Funari compilaram alguns destes artigos e publicaram no volume 7, número 14, da *Revista Brasileira de História*, em uma seção chamada de “Polêmica”, sob o título de “Ensino de História – opções em confronto”. Lá se encontram, entre outros, o artigo de *O Estado de São Paulo*, de 25 de julho de 1987, intitulado “Proposta politiza o currículo escolar” e o editorial do mesmo periódico, de 2 de agosto de 1987 chamado “A barbarização ideológica do ensino”. O *Jornal da Tarde* também dedica um editorial ao tema, em 4 de agosto de 1987, com o nome de “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação”.<sup>12</sup> A *Folha de São Paulo* é outro periódico com editorial criticando os currículos e o faz em 30 de julho de 1987, sob o título “A ignorância no poder”. Este jornal também abre espaços para as críticas ao currículo, oriundas da universidade, sobretudo da Universidade de São Paulo (USP).

O debate sobre o currículo ocorre posteriormente, já no novo governo de Orestes Quércia (1983-1986), que fora vice-governador de Montoro e seu candidato vitorioso à sucessão. Em 1987, os docentes da rede foram chamados a debater o currículo de História, o mais polêmico de todos e esta parece ter sido a motivação destas manifestações da sociedade. A proposta tinha a asses-

---

<sup>11</sup> De acordo com Rosa Fátima de Souza: “A proposta do ciclo básico pressupunha uma concepção sobre a aprendizagem da língua escrita diferente da visão predominante em que a escrita era tomada como um código de transcrição do sonoro para o gráfico. A concepção inovadora adotada pela proposta entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e seu significado estavam associados.” (SOUZA, Rosa Fátima. 2006, p. 205)

<sup>12</sup> Este número da *Revista Brasileira de História* pode ser acessado em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>.

soria da professora Déa Felon, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do professor Marcos Silva, docente da USP. As professoras Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonietta Martins Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau eram as docentes de História da rede estadual paulista, responsáveis pela proposta. A grande inovação, além dos ciclos já mencionados, é a adoção de um eixo temático, o *Trabalho*, como condutor do currículo, ancorando-se na nova historiografia francesa e no marxismo inglês, sobretudo em Edward Palmer Thompson. É este o estopim para as acusações da imprensa, em relação à politização, à subversão, ou à ignorância. Representantes outros da universidade, que não os assessores, também fizeram críticas, sobretudo buscando resguardar uma suposta ameaça à autonomia do professor.

Diante das polêmicas, o novo currículo não foi implantado: a terceira versão veio a público em 1989, para ser debatida, segundo os novos responsáveis da CENP nos anos 1990, e somente em 1992 um novo currículo foi promulgado. Elaborado por Ernesta Zamboni (Unicamp) e Kátia M. Abud (Unesp/Franca), com a colaboração de Luiz Koshiba (Unesp/Araraquara) e Maria Helena Capelato (USP), o documento não menciona professores da rede como autores, mas afirma que foi construído a partir dos debates e desdobramentos da proposta anterior. O *Trabalho* não é mais o eixo central, embora o documento mantenha a estruturação por eixos temáticos e este apareça articulando o conteúdo das quintas e sextas séries. Desta feita não se assistiu mais a polêmicas e debates em torno do assunto.

A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em fins dos anos 1990, trouxe o modelo de currículo dividido em eixos temáticos para o Brasil como um todo. O documento também foi alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade escolar e acadêmica, mas o centro dos debates não foi mais a opção pelos eixos temáticos.

Em relação ao perfil dos docentes, se voltarmos ao panorama dos anos 1980, as pesquisas de Cláudia Sapag Ricci analisaram os conteúdos dos relatórios produzidos pelos docentes de História na discussão do currículo proposto em 1986, documentos preciosos que permitem vislumbrar o perfil deste profissional da rede pública estadual paulista no período. O único traço comum entre eles, segundo ela, é o desejo de mudanças, mas estas são variadas e apontam para diferentes lugares:

Ao analisar o imaginário do professorado paulista registrado nos relató-

rios elaborados para a CENP, salta aos olhos a diversidade que permeia a abordagem que fazem de inúmeras questões. Mesmo na unidade de algumas delas, tais como a necessidade de mudanças urgentes da atual situação do ensino de História, foram aos poucos se revelando nuances diferenciadas do que acreditam ser preciso mudar e, principalmente, de quem vai efetuar essas mudanças. Ao explicitarem as mais diversas formas de apreensão sobre o papel do Estado, da escola, da universidade, do aluno e mesmo do seu, enquanto profissional do ensino de História e cidadão, os professores que, em julho de 87, discutiram uma nova proposta de trabalho e elaboraram os relatórios para a CENP, sinalizaram para a existência de um universo difícil de ser mensurado, porque não homogêneo. (RICCI, 1998, s.p.)

Desta forma, se evidencia que os docentes não se enquadram em um único modelo, que ao serem chamados a opinar mostram seu descontentamento com as políticas públicas, com os currículos propostos, evidenciam sua perplexidade com o novo perfil de aluno da escola pública, questionam seu salário, as condições em que trabalham e a própria formação que tiveram na universidade. Como conclui Ricci:

Qual a cara do professorado paulista? Essa questão ficou ainda mais difícil de ser respondida, pois não há uma cara, não há um perfil a ser delimitado. O que apareceu foi uma Rede de Ensino complexa e com diferenciadas demandas e posicionamentos que não consegue ser enquadrada, disciplinada por conteúdos uniformes e padronizados. (RICCI, 1998, s.p.)

É a este professor indócil e indisciplinado, que surge na leitura da pesquisa de Ricci, que se dirige o projeto *São Paulo faz Escola*, de 2008, na gestão do governador José Serra, do PSDB, partido que governa o estado de São Paulo ininterruptamente desde 1995.

## **O projeto *São Paulo faz Escola* e suas inovações**

A década de 1990 é marcada, no Brasil, por diferentes programas de racionalização da gestão pública em nível federal e o sistema educacional não passou incólume ao processo. São implantados novos modos de gerenciamento para garantir maior eficiência da máquina pública e diminuir os gastos dos diferentes setores estatais. De acordo com Mesko, Silva e Piolli:

Com o processo de reestruturação produtiva, a partir de 1990 no Brasil, os governos que estiveram à frente do executivo federal, nesse período, fizeram uma ampla reforma do Estado – em destaque, o Governo Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) - que teve como base a chamada “Nova Gestão Pública” (Pereira, 1997) cujo objetivo foi implementar na administração pública múltiplos processos de racionalização econômica, privatização, terceirização, publicização e, sobretudo, controle e avaliação dos serviços públicos prestados pelo Estado. (MESKO, SILVA, PIOLLI, 2016 , p. 157)

Em São Paulo, na Secretaria Estadual da Educação, estes projetos encontram eco e se materializam em diferentes frentes coordenadas pela secretária Rose Neubauer, no governo de Mário Covas, do mesmo partido do presidente à época. As reformas concentram-se na gestão e já apontavam para a participação de setores privados empresariais junto ao estado:

A melhoria da qualidade de ensino demandaria uma “revolução na produtividade dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995c, p. 09)<sup>13</sup>, cujo centro estava na modernização do Estado, realizada por meio de medidas como a descentralização de recursos e a desconcentração de competências, com a efetivação de alianças com, por exemplo, “empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc. – entre os quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados” (SÃO PAULO, 1995c, p.09). (GOULART, PINTO e CAMARGO, 2017, p. 113).

De acordo com os autores, este é um movimento irreversível e que foi retomado, em termos de reorganização da rede, em 2015. Em ambos os momentos há resistência da sociedade, ocupação das escolas, ações no Judiciário, mas nada conseguiu impedir estas reformas, a política de municipalização foi acelerada, transferindo, sobretudo o Ensino Fundamental I para os municípios, além de crescer a influência do setor empresarial na educação.

As reformas do governo José Serra, a partir 2008, também se alinharam ao perfil vigente da administração pública federal à época e lançaram mão de um novo componente, a reforma curricular, como mais um passo em direção ao controle dos docentes, buscando uniformizar e controlar conteúdos e práti-

---

<sup>13</sup> Conforme o original: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Comunicado SE de 22.03.95. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 23 mar. 1995c. Seção 1, p. 8-10.

cas. A primeira secretária da educação, Maria Lúcia Vasconcelos, vinha do governo anterior e não promoveu grandes mudanças. É a chegada de Maria Helena Guimarães de Castro que dispara o ciclo de reformas. Não parece ser coincidência o fato de que ela já participara do governo Fernando Henrique Cardoso e fora presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) de 1995 a 2001, à frente da implantação do Exame Nacional de Cursos (Provão), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Nacional de Informação Educacional, para produção dos censos e estatísticas educacionais. É esta experiência que ela trará para São Paulo.

O projeto *São Paulo faz escola* articula-se em um conjunto que inclui um novo currículo, disseminado por um sistema apostilado para alunos e professores, modificações na estruturação da carreira docente e um sistema de bonificação a partir dos índices de avaliação de escolas e alunos<sup>14</sup>. A esse respeito a secretária dá uma entrevista à revista *Veja*, no início do ano letivo, na qual revela seu posicionamento:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta. (CASTRO, 2008, s. p.)

O que a secretária parece desconhecer é a realidade das escolas públicas estaduais paulistas – a precarização das instalações, a precarização dos salários, os desafios lançados pela presença de novos alunos, outrora excluídos do sistema educacional. Desta forma, configura-se uma política perversa que premia os professores que estão em escolas mais centrais, com corpo docente estável, que não enfrentam maiores problemas em seu cotidiano, e desestimula-se ainda mais os professores que trabalham nas piores condições. É preciso lembrar que a rede pública estadual é constituída por professores efetivos e temporários,

---

<sup>14</sup> O GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/SP publicou uma avaliação minuciosa do novo currículo, em especial o de História, em 2009, na *Revista Brasileira de História*. O texto é assinado por Helenice Ciampi, Alexandre Pianelli Godoy, Antonio Simplício de Almeida Neto e Ilíada Pires da Silva e tem o sugestivo título de “O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008”. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

sendo que em novembro de 2008, de acordo com Guilherme Cardoso de Sá, havia no segmento de PEB II (que atua no Fundamental II e Ensino Médio) um total de 94.573 efetivos e 68.525 não efetivos (SÁ, 2019, p. 141)<sup>15</sup>. Estes professores que não tem vínculo estável com o estado, por certo, terão menos interesse na elaboração de projetos de longo prazo, não porque são *acomodados* ou *mediocres*, mas porque não tem nem garantia conseguir aulas no ano seguinte, quanto mais a certeza de poder trabalhar na mesma escola.

A criação da categoria “O” é outro componente deletério desta política de desmobilização dos docentes não efetivos da escola pública paulista: a lei complementar 1.093 de 2009 cria a contratação temporária de um ano para os profissionais do serviço público. Os novos contratados eram dispensados e novamente recontratados, por jornada, perdendo direitos trabalhistas e o direito ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe), que proporciona assistência médica aos servidores. Assim, o que já era precário, torna-se pior.

Em relação aos salários, o valor de uma jornada de 24 horas para o professor PEB II corresponde, em 2008, a 47% do valor que possuía em 1983(JANUÁRIO, 2013, p. 117)<sup>16</sup>. Este certamente é mais um fator significativo de desestímulo para todos professores da rede estadual que possivelmente terão jornadas menores na rede estadual paulista, em favor de outras que tenham salários maiores.

É neste cenário que o novo currículo surge. No início do ano letivo de 2008 as escolas receberam um “material de recuperação”, composto por jornais que traziam exercícios a serem feitos por todos os estudantes do Ciclo II. Em seguida iniciou-se a distribuição do material apostilado composto por cadernos dos professores e alunos, distribuídos por bimestres e disponíveis nas plataformas virtuais da secretaria.<sup>17</sup> Nesta também era possível visualizar os volumes dos currículos, por área e por disciplina. Nos impressos constava a “Carta da Secretária”, logo no início do volume, com os seguintes dizeres:

Prezados gestores e professores,

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado.

---

<sup>15</sup> A tabela construída pelo autor é mais completa e pode ser visualizada na íntegra na página 141.

<sup>16</sup> Os dados foram extraídos de tabela constante no trabalho citado, organizada pelo DIEESE/Apeoesp/Cepes, e compreendem o período de 1983 a 2012.

<sup>17</sup> Parte deste material ainda pode ser encontrada em:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1023>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

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 Paulo.

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido.

Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos.

Um grande abraço e bom trabalho.

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

A despeito da afirmação da secretária, não houve consulta prévia à rede e os elaboradores aparentemente não se constituíam de docentes da escola pública, ou ao menos não foram como tal designados no texto do documento. No que se refere à área de História a equipe era composta por Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Paulo Miceli e Raquel dos Santos Funari. Paulo Miceli era professor da Unicamp, no Departamento de História, e não constam maiores informações sobre os demais. Mônica Bugelli e Raquel Funari já possuíam publicações didáticas e esta última consta como assessora da CENP entre 2007 e 2009.

Em relação aos volumes do *São Paulo faz escola*, é preciso observar um detalhe constante na página que contém a ficha técnica dos volumes: nelas a “Gestão” é da *Fundação Carlos Alberto Vanzolini*, enquanto o “Apoio” é da CENP e da FDE. Há aqui um deslocamento significativo, o currículo passa a ser gerido por uma fundação, que se apresenta como: “instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP)”<sup>18</sup>, enquanto o órgão estatal responsável pelo currículo (CENP) e o responsável pelas publicações e infraestrutura (FDE) se tornam “apoio”. A inicia-

<sup>18</sup> Texto na apresentação da Fundação. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 15 nov. /2020.

tiva privada, desta forma, ganha oficialmente as páginas e a estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo e dela não mais se afastará.<sup>19</sup>

O ponto mais significativo da carta da secretária, contudo, é a afirmação da necessidade de centralização do currículo o que será levado a cabo por meio de dois mecanismos complementares: a elaboração dos cadernos e apostilas e a instituição de um programa de bonificação para os docentes cujas escolas alcançarem as metas estabelecidas pelo governo estadual.

Os cadernos padronizados virão para substituir e concorrer com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), federal, que garante a distribuição de livros escolares de todas as disciplinas e séries nas escolas públicas. A própria secretária, quando atuava no INEP, em 2001, em uma mesa de debates intitulada “A municipalização do ensino, o financiamento da educação e a remuneração dos professores”, promovida pelo Instituto de Estudos Avançados, da USP, declarou:

Com relação ao livro didático, para se ter uma idéia, nunca se investiu tanto em livros didáticos neste país. Em 1995 eram distribuídos apenas para 1ª a 4ª séries. Estendemos para 5ª a 8ª séries. Estabelecemos algumas coisas mínimas para a escola, não é o ideal ainda, como dicionários, enciclopédia, globo, atlas, além de uma coleção da literatura básica brasileira, de que a escola deve dispor. Chama-se Biblioteca Básica da Escola. Houve um investimento e foi universal, para todas as escolas públicas brasileiras. Esse investimento foi alto, é o maior programa de livro didático do mundo. Nem a China tem igual. Está no *Guinness*, no Anuário da Unesco, no Anuário da OCDE. Se ele ainda for insuficiente, nunca vai ser suficiente, sempre as necessidades são diferenciadas. Mas é avaliado internacionalmente, inclusive pela Unesco. Ele tem a vantagem de respeitar a liberdade de escolha dos professores, coisa que não ocorre na China, por exemplo, nem no México ou em Cuba, que adotam livro único. Nem em outros países muito menores, como o Chile, que também tem livro único. Há um sistema de avaliação do livro didático, que orienta a escolha e descarta aquilo que não presta, para não entrar na nossa lista de compra. (CASTRO, 2001, p. 76)

---

<sup>19</sup> Na página atual da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (secretário que substituiu Maria Helena Guimarães de Castro e continuou as reformas por ela inauguradas), vinculada ao governo do Estado de São Paulo, na aba “Quem Somos”, encontra-se o item “Parceiros” que arrola 11 instituições e fundações, entre elas “Parceiros pela educação”, “Fundação Leman”, “Instituto Península” e “Instituto Singularidades”. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8903>>. A título de complemento é possível verificar na figura 2, publicada a respeito da Base Comum de Formação de professores, as vinculações de Maria Helena Guimarães de Castro com várias fundações e instituições: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 15 nov. /2020.



É exatamente este programa federal que é descartado pela secretária, em São Paulo, instaurando um gasto público duplicado para os materiais escolares uma vez que as obras do PNLD continuaram chegando às escolas paulistas. O professor, no entanto, tenderá a perder completamente sua autonomia uma vez que o sistema apostilado, compulsório, sem avaliação externa, será usado como base para as avaliações estaduais e estas incidirão diretamente nos salários suplementares dos docentes. Desta forma, o que antes parecia uma política pública altamente elogiosa por parte da secretária é substituída por outra, menos de uma década depois, porque “a descentralização mostrou-se ineficiente”.

O mecanismo de bonificação por resultados, outra inovação do projeto, de acordo com Guilherme Cardoso de Sá, já fora implementado em 2000 mas é a partir de novas leis em 2008 e 2009 que passa a incluir os resultados das avaliações externas para o cálculo do adicional, pago a docentes e dirigentes (SÁ, 2019, p. 204ss). Como os piores resultados tendem a ser vistos nas escolas com condições mais precárias de funcionamento, estabelece-se o sistema de *accountability* que, de acordo com o autor:

[...] penaliza os docentes inseridos em contexto mais vulneráveis e marcados pela abdicação histórica do Estado em oferta educação pública. Inverte-se a lógica, quando se deveria buscar fixar os melhores professores da rede, com desempenho mais elevado sobre critérios acadêmicos e profissionais, estabelecendo possibilidades reais de superar a defasagem histórica de aprendizagem, institui-se mecanismo para retirá-los ou puni-los. (SÁ, 2019, p. 208).

Ainda de acordo com a pesquisa de Guilherme Cardoso de Sá, como o valor do bônus é diferenciado para docentes e gestores, “os dirigentes receberam, na maioria dos anos, acima de três vezes os valores destinados aos docentes PEB-I e PEB-II, chegando em 2008 e 2015 a mais de quatro vezes e meia”. (SÁ, 2019, p. 213). Esta é mais uma política de reforço do controle uma vez que os dirigentes, ao receber valores maiores na bonificação, serão os maiores interessados em controlar o trabalho dos docentes.

O resultado desta combinação – currículo centralizado e bonificação – é capaz de romper algo que tradicionalmente não seria afetado tão diretamente. Com efeito, os estudos da cultura escolar já haviam demonstrado que as reformas curriculares tendem a fracassar por não considerarem este elemento:

As macro-reformas estruturais e curriculares geradas no âmbito político-

administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e em geral opõem-se – pelas suas características e natureza omni-inclusiva – a esta última, assim como, de um modo particular, à cultura académico-professoral, ao conjunto de crenças, mentalidades e práticas de interação e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas, não sem modificações, de uma geração para a outra, com as quais os professores fazem frente tanto à sua tarefa quotidiana na aula e fora dela como às prescrições e orientações administrativas. Daí os atrasos na aplicação das reformas, a desvalorização dos seus objetivos iniciais, a sua substituição por procedimentos burocrático-formais e, em último lugar, o mais que relativo fracasso de todas elas, em especial quando foram promovidas e aplicadas por detentores do saber especializado e científico da educação. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 114)

A implantação do projeto *São Paulo faz escola*, mesmo desconsiderando a cultura da escola pública paulista, consegue lograr êxito porque encontra uma rede abalada pelas condições precárias de salário e de condições de trabalho à qual oferece, para docentes, técnicos e gestores, em troca de bons resultados, um pequeno auxílio financeiro. É assim que, neste momento, o controle e a vigilância sobre o cumprimento dos currículos passam a ser exercidos não só pelos dirigentes, como também pelo colega da sala ao lado, modificando frontalmente a liberdade docente que o docente da rede sempre tivera, mesmo em momentos ditatoriais.<sup>20</sup>

O resultado desta política é expresso por meio de uma verdadeira desmotivação dos docentes que se sentem desvalorizados, injustiçados, desprestigiados em seu trabalho. A pesquisa de Jean Douglas Zeferino Rodrigues que analisa quatro escolas estaduais de Ensino Médio em Campinas e entrevista 18 profissionais que nelas atuam, conclui que:

O ambiente escolar “gerencializado”, ao operar sobre as precárias condições de trabalho, torna-se um elemento a mais para o enraizamento do desânimo, da frustração e desmotivação com a carreira, além de nutrir um sentimento de incapacidade diante dos desafios colocados sob a responsabilidade do professor. (RODRIGUES, 2018, p. 355)

Ainda de acordo com este autor, nas conclusões finais de sua tese, qua-

---

<sup>20</sup> A este respeito é possível ver as diferentes práticas docentes no período da ditadura militar em meu artigo “O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar”. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 nov. /2020.

tro características devem ser ressaltadas: “Divergência, desconfiança e sentimento de injustiça, em relação ao Idesp”; “Conflito e tensão entre as etapas de ensino”, “Desânimo, frustração e desestímulo” e “Migração de funcionários do Quadro de Apoio”. A primeira delas refere-se ao desestímulo provocado pela avaliação oficial e seus índices padronizados, a segunda incorpora a primeira e evidencia que as etapas de ensino têm diferentes exigências que não são consideradas pelo modelo avaliativo. A terceira refere-se ao efeito do próprio bônus que só perdura nos meses subsequentes ao valor recebido e o último diz respeito aos funcionários que buscam migrar para escolas com melhores índices e, conseqüentemente, melhores bônus. Aqui parece prevalecer a máxima bíblica: “a quem muito tem, muito será dado, a quem nada tem, tudo será tirado”.

Em relação ao currículo de História cumpre dizer que ele rompe com as tradições anteriores, de estrutura a partir de eixos temáticos, e retoma tradições já sepultadas de oferecer uma lista de conteúdos, no modelo de história quadripartite, incorporando apenas a integração e intercalação dos conteúdos de História do Brasil e de História Geral. Neste ponto, é possível dizer que se assemelha mais ao currículo proposto em 1966<sup>21</sup>, ainda no modelo do curso ginasial, do que a seus antecedentes, seja o currículo não implementado da CENP, de 1986, o de 1992 ou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desta forma, perde-se o pioneirismo conquistado nas inovações propostas anteriormente para se voltar a modelos superados nas discussões da área de ensino de História.

Esta tendência gerencial e de responsabilização do docente se mantém nos governos seguintes como pode ser visto na análise que Gêssica Priscila Ramos faz do sistema entre os anos de 1995, início do governo Mario Covas, e 2014, governo de Geraldo Alckmin. De acordo com ela:

[...] o modelo de gestão integralmente assumido desde o início do governo Covas não foi alterado, mantendo-se ancorado sobre o princípio do gerencialismo e do racionamento e agregando ao setor público princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada. Não por acaso, Sanfelice (2010, p. 147)<sup>22</sup> afirma que tais governos conservaram em seus princípios uma clara inspiração político-ideológica razoavel-

---

<sup>21</sup> O currículo de História para a rede estadual em 1966 foi publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Terça-feira, 22 de março de 1966. Ano LXXVI, n. 536. Foi redigido por professores da rede estadual, dividia-se em História do Brasil para os dois primeiros anos do ginásio e História Geral para a última série. Para mais detalhes, vide Lourenço, 2011, p. 54ss.

<sup>22</sup> Refere-se a SANFELICE, J. L. A política educacional no Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 17, n. 18, p. 146-59, jan./dez. 2010.

mente comum. E nesta, como se nota, preservou-se a lógica de que política educacional se faz para a escola e não com a escola e de que a produtividade do ensino se sobrepõe a sua qualidade e as pessoas que a integram, na figura de alunos, gestores e professores. (RAMOS, 2016, p. 571)

Pode-se perceber, na presença das fundações junto à Secretaria da Educação, na manutenção da mesma política de bonificação implantada nos anos 2000 e no modelo formatado pelo *Currículo Paulista* que todas estas características se mantêm até os dias atuais.

## **Entre pioneirismos e retrocessos – existe pioneirismo em SP?**

O que esta breve reflexão sobre a trajetória dos currículos paulistas a partir dos anos 1970 até 2008 permite entrever é que há um descompasso e diferentes interpretações em torno do que pode ser considerado pioneirismo ou o que representa retrocessos. Em termos curriculares, há propostas que pretendem dirigir e controlar mais o trabalho do docente, há propostas que pretendem proporcionar a este uma maior liberdade de escolha. O que parece pioneirismo para o poder estatal, nem sempre é bem-vindo pelos professores e pesquisadores e vice-versa. Tome-se aqui o exemplo de 1986 – o pioneirismo na adoção de ciclos escolares nunca foi destacado como tal pelo discurso oficial, causou uma grande polêmica na rede e na sociedade, e persiste até hoje, expresso em uma simplificação da ideia como “aprovação automática”, tema sempre revisitado nos planos de candidatos a prefeito e governador.

Em relação ao conteúdo proposto para a área de História há grandes variações: parte-se de um curso de Estudos Sociais em que a disciplina está mesclada com Geografia, embora se reconheça nele os temas consagrados pela tradição escolar, elaborada por docentes cujo projeto foi perseguido pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985), tem-se uma proposta de inovação em 1986, que rompe com as grandes narrativas e propõe novos personagens e temas para a sala de aula, modelo também presente nos PCNs, e há uma volta aos tópicos das grandes narrativas, em formato repaginado pela História Integrada. Desta forma, outro pioneirismo, como a proposta de introdução da História Temática no currículo escolar persiste muito mais nos debates acadêmicos da área de Ensino de História do que na memória da rede pública paulista.

A construção dos currículos também demonstra uma envergadura: se nos anos 1970 há uma aproximação da rede escolar com a universidade, que pa-

rece se repetir nas experiências posteriores, sobretudo em 1986, em 2008 isto não é tomado em consideração e em nenhum momento a equipe é apresentada ao leitor dos documentos. Também neste momento, como já foi mencionado, a presença das fundações ganha visibilidade no impresso oficial. O mesmo ocorre nos documentos que compõem o *Currículo Paulista* que não mencionam a vinculação institucional dos proponentes do documento. A participação expressiva dos docentes em debates da proposta antes de sua homologação, que foi um marco na proposta de 1986, não acontece mais e foi substituída, quando muito, por “consultas públicas” burocráticas e com pouca participação dos docentes.

Por fim, a década que separa o projeto *São Paulo faz escola* do momento de construção e publicação das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCCs), permite perceber um verdadeiro pioneirismo paulista que há muito implementara um currículo centralizado, vigiado e controlado por um sistema de avaliações externas que premiam ou penalizam professores e gestores. Possivelmente tenha sido o estado pioneiro a inventar uma nova “tradição” curricular de vigilância dos docentes, controlando, por meio dos seus salários, as práticas docentes. No presente momento, não seria exatamente este o objetivo central de implementar uma base comum a um território tão diverso como o Brasil, minuciosamente codificada para favorecer aos sistemas de avaliação nacionais aos quais ela se submete? Qual o sentido de afirmar que este conteúdo cobre apenas 60% do currículo, uma vez que ele representa 100% do que será medido e computado pelas avaliações externas? Quem se atreverá a burlar regras e códigos para ficar sujeito às punições de seus próprios colegas?

Em relação à presença das fundações nas secretarias e ministério da Educação, esta trajetória revela como as empresas, por que não dizer, o capital, se tornam mais importantes que as pessoas, por que não dizer a vida, e nos permite concordar com a afirmação, em tom de denúncia, de Criolo:

“Não existe amor em SP”<sup>23</sup>

## Referências

BALZAN, Newton. Estudos Sociais – opiniões e atividades de ex-alunos.  **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. N. 22, 1977. Disponível em

---

<sup>23</sup> A despeito da dura mensagem contida na frase, o clipe que o autor fez com Milton Nascimento, no início da pandemia, é uma obra-prima que merece ser visitada. Disponível em: <<https://youtu.be/vwjVbpKITUc>>. Acesso em: 15 nov. /2020.

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1745/1729>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. “A municipalização do ensino, o financiamento da educação e a remuneração dos professores”. Mesa de debate publicada em: **Estudos Avançados**, São Paulo, 15 (42), 2001. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200002)>. Acesso em: 10 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Entrevista à revista **Veja**, em 9 de fevereiro de 2008. Disponível em:

<<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/veja-4-8211-premiar-o-merito/>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História & Memória da Inovação Educacional no Brasil – o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1970)**. Curitiba: Appris, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOULART, Débora Cristina, PINTO, José Marcelino Rezende e CAMARGO, Rubens Barbosa. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD- Educação Temática Digital** Campinas, SP, v.19, n.1, p. 109-133, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>>. Acesso em: 10 out. 2020.

JANUÁRIO, Eduardo. **Teoria do Capital Humano e Financiamento Educacional no Estado de São Paulo, 1986 – 2003**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Econômica), Universidade de São Paulo, 2013.

Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-13102014-175830/pt-br.php>>. Acesso em: 10 out. 2020.

LOURENÇO, Elaine e RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Leitura e formação do cidadão republicano na escola elementar paulista. *In*: CALDEIRA, João Ricardo de Castro e ODALIA, Nilo. (Orgs.) **História do Estado de São Paulo/ A formação da unidade paulista**. v. 2 República. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial/ Arquivo Público do Estado, 2010.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista – 1970-1990**. 2011. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História – FFLCH-USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012->

[142415/pt-br.php](#)>. Acesso em: 10 out. 2020.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MESKO, Andreza de Souza Rodrigues; SILVA, Arnaldo Valentim e PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/69693/39239>>. Acesso em: 10 out. 2020.

RAMOS, Priscila Jéssica. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização : repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333364/1/Rodrigues\\_JeanDouglas-Zeferino\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333364/1/Rodrigues_JeanDouglas-Zeferino_D.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÁ, Guilherme Cardoso de. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado**. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Econômica (PPGHE), do Departamento de História, da Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-30082019-131953/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História** / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. Disponível em <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/>

[Prop HIST COMP red md 20 03.pdf](#)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries**. 2 reimpressão. São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries**. 3 reimpressão. São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 36 n.127, São Paulo, jan./abr.2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola** – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VINHAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.