

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

ANTONIO DE PÁDUA OLIVEIRA COSTA

**CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA: DISTANCIAMENTOS E
APROXIMAÇÕES DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE CURRÍCULO A PARTIR
DAS CATEGORIAS REALIDADE CONCRETA, DIÁLOGO E *PRÁXIS***

**SOROCABA – SP
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO ACADÊMICO**

ANTONIO DE PÁDUA OLIVEIRA COSTA

**CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA: DISTANCIAMENTOS E
APROXIMAÇÕES DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE CURRÍCULO A PARTIR
DAS CATEGORIAS REALIDADE CONCRETA, DIÁLOGO E *PRÁXIS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres

**SOROCABA – SP
2022**

Costa, Antonio de Pádua Oliveira

Currículo Paulista de História: distanciamentos e aproximações da concepção freireana de currículo a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis / Antonio de Pádua Oliveira Costa -- 2022. 139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Juliana Rezende Torres
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos, Rosane Michelli de Castro
Bibliografia

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Paulo Freire. I. Costa, Antonio de Pádua Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Antonio de Pádua Oliveira Costa, realizada em 18/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliana Rezende Torres (UFSCar)

Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro (UNESP)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Bertold Brecht, poeta alemão que gosto muito, uma vez escreveu o seguinte:

“Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons, mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.”

Essa pesquisa é sinônimo de luta, não apenas minha, mas também daqueles que cruzaram meu caminho e acreditam que a Educação pode mudar o mundo. Para todos vocês, que lutam e lutaram pela boniteza da vida e por uma Educação Libertadora, expressei meus agradecimentos:

À minha família – minha mãe Rosa e meus irmãos Pedro e Micaele – que sempre apoiaram meus estudos e estiveram comigo em todos os momentos.

Ao meu companheiro e amigo de todas as horas, Marcelo, por compartilhar e vivenciar essas e várias outras jornadas da vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres, por ter acreditado em minhas ideias e projeto e, principalmente, pela relação colaborativa e dialógica que criamos ao longo da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos (UFSCar Sorocaba) e à Prof.^a Dr.^a Rosane Michelli de Castro (UNESP Marília) pelas contribuições e apontamentos que foram fundamentais para a finalização da pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba, pelas aulas, leituras, debates e reflexões nesse percurso formativo.

Às Irmãs Beneditinas Missionários de Tutzing e à equipe gestora do Colégio Santa Escolástica – Mazé, Donizete e Murilo – pela compreensão em momentos que tive que me ausentar de minhas atividades para me dedicar à pesquisa.

À amiga e companheira de pós-graduação, Daniele Ferreira Giordano Xavier, grato pela amizade proporcionada pelo Mestrado.

Seguimos lutando! Muito obrigado!

Dedico este trabalho à Maria das Chagas
(*in memoriam*), minha avó, mulher preta e
nordestina, que me ensinou desde cedo a
boniteza da vida.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

RESUMO

COSTA, Antonio de Pádua Oliveira Costa. **Currículo Paulista de História: distanciamentos e aproximações da concepção freireana de currículo a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis**, 2022. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 137 p.

Esta dissertação é decorrente da pesquisa que teve como principal objetivo analisar o Currículo Paulista de História na etapa do Ensino Fundamental à luz da pedagogia de Paulo Freire, buscando identificar distanciamentos e aproximações da concepção freireana de currículo a partir das categorias *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis*. A relevância dessa pesquisa reside no fato de o Currículo Paulista de História ser um documento prescritivo para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula por professores e alunos da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Por meio da abordagem qualitativa, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise documental, estabelecendo como método de análise do documento a Análise Textual Discursiva, visando compreender como se deu a consolidação da História como uma disciplina escolar a partir do processo de constituição dos seus currículos e programas, quais as características dos currículos Tradicional, Crítico e Pós-Crítico, os fundamentos do currículo crítico de Paulo Freire e quais os distanciamentos e aproximações do Currículo Paulista de História, da concepção de currículo crítico freireano. Para essa compreensão, recorreremos aos trabalhos de Bittencourt (2010), Abud (2004), Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Fonseca (2003), Goodson (1997), Silva (2005), Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2011), Lopes e Macedo (2011), Moraes (2003), Lüdke e André (2018) e Chizzotti (2006). Concomitantemente, utilizamos as obras *Pedagogia do Oprimido* (2019), *Extensão ou Comunicação?* (2020) e *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (2006) para fundamentar as categorias analíticas freireanas *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis*. Os principais resultados da pesquisa evidenciam que o Currículo Paulista de História não se aproxima da concepção de currículo crítico freireano, ao não contemplar de maneira clara e objetiva as categorias *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis*, aproximando-se mais de uma perspectiva de Currículo Tradicional, ao agir como um documento norteador e prescritivo de conteúdos e práticas para alunos e professores.

Palavras-chaves: Currículo Paulista de História; Paulo Freire; Realidade concreta; Diálogo; *Práxis*.

ABSTRACT

COSTA, Antonio de Pádua Oliveira Costa. **Paulista Curriculum of History: distances and approximations of the Freirean conception of curriculum from the categories concrete reality, dialogue and praxis**, 2022. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 137 p.

This dissertation is a result of the research that had as main objective to analyze the Paulista Curriculum of History in the Elementary School stage in the light of Paulo Freire's pedagogy, seeking to identify distances and approximations of the Freirean conception of curriculum from the categories concrete reality, dialogue and praxis. The relevance of this research lies in the fact that the Currículo Paulista de História is a prescriptive document for the pedagogical practices developed in the classroom by teachers and students of the Public Education Network of the State of São Paulo. Through a qualitative approach, we resorted to bibliographic research and document analysis, establishing the Discursive Textual Analysis as a method of document analysis, aiming to understand how the consolidation of History as a school discipline took place from the process of constitution of its curricula and programs, what are the characteristics of the Traditional, Critical and Post-Critical curricula, the foundations of Paulo Freire's critical curriculum and what are the distances and approximations of the Paulista Curriculum of History, of the Freirean critical curriculum conception. For this understanding, we turn to the works of Bittencourt (2010), Abud (2004), Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Fonseca (2003), Goodson (1997), Silva (2005), Sacristán (2013), Moreira and Tadeu (2011), Lopes and Macedo (2011), Moraes (2003), Lüdke and André (2018) and Chizzotti (2006). At the same time, we used the works Pedagogy of the Oppressed (2019), Extension or Communication? (2020) and Cultural Action for Freedom and other writings (2006) to support Freire's analytical categories concrete reality, dialogue and praxis. The main results of the research show that the Paulista Curriculum of History does not approach the conception of a critical Freirean curriculum, as it does not contemplate in a clear and objective way the categories concrete reality, dialogue and praxis, approaching more of a perspective of Traditional Curriculum, by acting as a guiding and prescriptive document of content and practices for students and teachers.

Keywords: Paulista Curriculum of History; Paulo Freire; Concrete reality; Dialogue; Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção curricular via Investigação Temática.....	76
Figura 2 - As etapas da abordagem da ATD	85
Figura 3 - Capa final do documento Currículo Paulista	90
Figura 4 - Processo de construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo	91
Figura 5 - Número de participações na plataforma on-line referente à consulta pública.....	91
Figura 6 - Número de contribuições on-line.....	92
Figura 7 - Taxa de aprovação ao currículo	92
Figura 8 - Caderno do Professor – 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais	94
Figura 9 - Abertura de uma Situação de Aprendizagem de História referente ao 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1837 a 1930	28
Quadro 2 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1930 a 1964.....	34
Quadro 3 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1964 a 1985.....	39
Quadro 4 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: tempo presente	44
Quadro 5 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1837 ao tempo presente	45
Quadro 6 - Características do Currículo Tradicional.....	52
Quadro 7 - Características do Currículo Crítico	58
Quadro 8 - Características do Currículo Pós-Crítico.....	62
Quadro 9 - Síntese das características do Currículo Tradicional, Currículo Crítico e Currículo Pós-Crítico.....	63
Quadro 10 - Características dos Currículos Tradicional, Crítico e Pós-Crítico contemplados nos currículos de História.....	66
Quadro 11 - Síntese das categorias realidade concreta, diálogo e <i>práxis</i>	79
Quadro 12 - Síntese da análise do documento Currículo Paulista de História a partir da ATD	87
Quadro 13 - Síntese das categorias realidade concreta, diálogo e <i>práxis</i>	99
Quadro 14 - Quantidade de alusões à categoria realidade concreta no Currículo Paulista de História	103
Quadro 15 - Quantidade de menções e alusões à categoria diálogo no Currículo Paulista de História	113
Quadro 16 - Quantidade de alusões à categoria <i>práxis</i> no Currículo Paulista de História.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

ATPC – Aula de Tempo Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EMC – Educação Moral e Cívica

ES – Estudos Sociais

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIAP+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual/Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e todas as diversas possibilidades de orientação sexual e identificação de gênero que existem

MHD – Materialismo Histórico e Dialético

NSE – Nova Sociologia da Educação

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNISO – Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II AO TEMPO PRESENTE	21
1.1 A institucionalização da História: do Colégio D. Pedro II ao Golpe de 1930	22
1.2 A História na República: Era Vargas e período democrático (1930-1964).....	29
1.3 A História na Ditadura Civil-Militar: do golpe à redemocratização (1964-1985)	35
1.4 A História no tempo presente	39
CAPÍTULO II – TEORIAS DO CURRÍCULO: DO CURRÍCULO TRADICIONAL AO CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO	47
2.1 Currículo: um campo em construção.....	47
2.2 Currículo Tradicional	49
2.4 Currículo Pós-Crítico.....	58
2.5 Currículo de História e Teorias de Currículo	64
CAPÍTULO III – O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DE PAULO FREIRE ..	68
3.1 Da denúncia da Educação Bancária ao anúncio da Educação Libertadora	69
3.2 O Currículo crítico-libertador em Paulo Freire	74
CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1 Pesquisa qualitativa em Educação	80
4.2 Pesquisa bibliográfica.....	82
4.3 Análise documental.....	83
4.4 Análise Textual Discursiva (ATD)	84
CAPÍTULO V – O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA: ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS <i>REALIDADE CONCRETA, DIÁLOGO E PRÁXIS</i>	88
5.1 Contextualização, elaboração e implantação do Currículo Paulista de História	88
5.2 Organização e fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista de História.....	96
5.3 Análise do Currículo Paulista de História a partir das categorias <i>realidade concreta, diálogo e práxis</i>	98
5.3.1 Categoria <i>realidade concreta</i>	99
5.3.2 Categoria <i>diálogo</i>	109
5.3.3 Categoria <i>práxis</i>	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

A epígrafe deste trabalho apresenta uma importante reflexão de Paulo Freire acerca do que é formar-se educador. Não é um diploma de ensino superior que cria um educador. Ser educador é um processo que exige, permanentemente, uma reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2018).

Essa reflexão crítica nos transporta diretamente para a consciência de que somos seres inconclusos e inacabados. Sinônimos que nos revelam que a “[...] inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p. 50). Um ser humano inacabado deve desenvolver a consciência de que não está sozinho no mundo e que sua história é feita com os outros.

A partir desse pensamento, apresentarei de forma breve minha trajetória pessoal e acadêmica. Ambas estão sendo construídas com outras pessoas que estão comigo *no* mundo e *com* o mundo, revelando minha inconclusão. Minhas trajetórias de vida e acadêmica se apresentam como fundamentais para compreendermos quais caminhos e escolhas tomamos ao longo dessa pesquisa.

Desde muito cedo, a escola se fez presente em minha vida. A brincadeira da “escolinha” com amigos e familiares e as ajudas diárias nas tarefas escolares dos meus irmãos e primos (especialmente com minha prima Emilane), despertaram em mim o gosto pelo universo da Educação.

Uma das certezas sobre minha decisão em seguir carreira na educação foi o significado que meus pais atribuíram à escola. Minha mãe Rosa e meu pai Noé nunca se formaram. As dificuldades da vida no sertão piauiense os obrigaram a largar a escola para se dedicarem ao trabalho na roça. Minha mãe sabe ler e escrever muito pouco e tem dificuldades em assinar o próprio nome, mas sabe calcular uma lista de supermercado como ninguém. Meu pai, mesmo tendo frequentado pouco a escola, sabia realizar cálculos matemáticos de forma rápida e eficaz, pois ser pedreiro exigia isso. O pouco que aprendeu na escola foi ampliado na labuta cotidiana da construção civil.

Com muitas dificuldades no Piauí, resolveram migrar para Sorocaba em busca de melhores condições de vida para mim e para meus irmãos, que viriam depois. E, mesmo com outras dificuldades que enfrentaram na “cidade grande”, sempre priorizaram a nossa formação.

Ouvia o tempo todo que “a escola é a única forma de você mudar a vida”. Foi a partir dessa importância que a escola sempre teve na família que meu desejo de ser professor aflorou. Ao final do Ensino Médio, certo da minha escolha, resolvi prestar o vestibular para História¹.

Em 2012, ingressei no curso de História da Universidade de Sorocaba (UNISO) como aluno bolsista do PROUNI². A alegria de conseguir uma vaga na faculdade e o peso da responsabilidade de ser o primeiro da família a cursar o Ensino Superior foram dois sentimentos presentes em toda a graduação. Não poderia decepcionar. E assim, segui durante três anos, me dividindo entre o trabalho e as demandas do curso.

Logo após o início da graduação, tive a oportunidade de atuar na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, primeiro como “Professor Categoria O”³, me dividindo entre substituir as faltas diárias de colegas e cobrir licenças e afastamentos. Em 2017, assumi um cargo como professor efetivo após passar em um concurso público. Durante três anos, me dividi entre as cidades de Tapiraí, Piedade, Votorantim e Sorocaba.

Ao longo desses anos na Rede Pública, muitas inquietações foram surgindo quando refletia sobre minhas práticas em sala de aula. Fui percebendo que as teorias pedagógicas que li e aprendi na universidade muito se distanciavam do cotidiano. A realidade das escolas, a trajetória de vida dos meus alunos e o contexto social impactavam profundamente em minha prática.

Uma das inquietações mais presentes que se apresentava versava sobre o Currículo Paulista de História, conjunto de prescrições destinadas às escolas da Rede Estadual de Ensino. O cumprimento das atividades propostas no documento, bem como os conteúdos indicados para cada disciplina, era amplamente defendido e cobrado pelas equipes gestoras das escolas e pelos profissionais que atuavam nas Diretorias de Ensino. Entre as minhas inquietações estava a falta de liberdade em sala de aula e a ausência de conteúdos que fizessem sentido para os alunos. Em todos esses anos na rede pública, ouvia dos alunos falas emblemáticas, como por exemplo: “o

¹ Utilizamos História com letra maiúscula nessa pesquisa para nos referirmos ao componente curricular ou à História como campo de conhecimento.

² O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais a estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de ensino.

³ Docente candidato à admissão no Estado de São Paulo após a publicação da Lei Complementar 1.093/2009, que autoriza a contratação temporária de professores.

que vou aprender com isso?”, “esse assunto não faz sentido professor, não vai mudar nada”, “não vou decorar esse assunto para agradar a diretora”.

Assim, refletia sobre minha prática em sala de aula, por meio de questões que buscavam entender quais eram os reais objetivos e interesses desse Currículo, bem como refletia de que forma eram feitas as escolhas em torno do conteúdo programático e das atividades relativas às práticas pedagógicas. Esses questionamentos me levaram a buscar respostas no campo acadêmico, e, o aprofundamento da reflexão sobre autores que versavam sobre as questões curriculares e sobre uma prática pedagógica emancipadora, me levaram ao encontro com as ideias de Paulo Freire que, mesmo tendo sido trabalhado em disciplinas pedagógicas na graduação, pouco compreendi naquele momento suas ideias sobre currículo.

Assim, buscando ampliar meu repertório acadêmico e compreender melhor minha própria prática docente, em 2019 me candidatei a uma vaga como Aluno Especial na disciplina “Teoria Crítica e Políticas Curriculares Emancipatórias”, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Antonio Gouvêa da Silva, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba. Nessas aulas, as concepções pedagógicas de Paulo Freire acerca do currículo sempre estavam presentes e suas ideias eram refletidas, analisadas e aprofundadas em nossos diálogos, levando-me a compreender que o currículo freireano crítico-libertador deve ser, de fato, um currículo pautado no pensamento crítico, libertador e humanizador e os conteúdos elencados para esse currículo, devem partir de uma relação dialógica entre professores e alunos, relação baseada na investigação da realidade.

Para Freire (2019), a educação crítico-libertadora possui o *diálogo* como seu principal fundamento, de forma a conduzir os sujeitos ao desvelamento da realidade e à *práxis* transformadora. Assim, uma *práxis* verdadeiramente crítico-libertadora deve resultar na inserção crítica do educando na realidade, buscando transformá-la e, ao mesmo tempo, buscando sua própria transformação. Contudo, boa parte das práticas curriculares presentes nas escolas apontam para uma perspectiva educacional que Freire denominou *educação bancária*.

Freire (2019) entende que a *educação bancária* se baseia em práticas pautadas na submissão, no pensamento acrítico, na coisificação dos sujeitos e na transmissão automática de conteúdos pelos professores. Aos alunos, cabe apenas receber esses conteúdos, “depositados” pelos professores, de forma a não os levar a desvelar a realidade que os medeia, tampouco transformá-la, em prol de sua própria humanização.

Foi a partir do aprofundamento dessa concepção de currículo crítico-libertador que decidi me candidatar a uma vaga regular no Programa de Pós-Graduação da UFSCar, com um projeto que buscava analisar o Currículo Paulista de História a partir das categorias freireanas *práxis, problematização e contextualização*. Fui aprovado.

Ao longo do meu processo formativo na pós-graduação, no aprofundamento das minhas reflexões como professor, no curso das disciplinas que fui desenvolvendo ao longo dos semestres e, por meio de uma relação colaborativa e dialógica com minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Juliana Rezende Torres, reanalizamos o projeto de pesquisa que, como dito anteriormente, utilizava as categorias freireanas *práxis, problematização e contextualização* e definimos que as categorias *realidade concreta, diálogo e práxis* por sintetizarem os fundamentos da concepção educacional freireana, seriam mais significativas para a análise do Currículo Paulista de História.

Quando abordamos o ensino de História, é lugar comum nas falas de pesquisadores que este deve se basear na realidade dos alunos, através do estabelecimento do diálogo entre professores e alunos, visto que a História ensinada deve garantir a criticidade perante a realidade social. Entretanto, ao longo dessa pesquisa, a partir das leituras e aprofundamentos das minhas reflexões, percebi que os currículos adotados para a disciplina de História ao longo do recorte que utilizamos realmente buscaram estabelecer uma relação crítica e transformadora da realidade.

Em minha atuação como professor de História da Rede Estadual de Ensino, surgiram inquietações e questionamentos, como por exemplo: “*como estabelecer uma relação dialógica entre meus alunos e eu quando somos obrigados a seguir um conteúdo padronizado?*”, “*como falar da realidade em que meus alunos e eu estamos inseridos, quando nossos conteúdos e práticas são definidos a priori pelo Estado?*”.

Assim, por meio dessas inquietações e reflexões, suscitou-me que as categorias freireanas *realidade concreta, diálogo e práxis* seriam fundamentais para a análise do Currículo Paulista de História, possibilitando-me uma reflexão sobre quais escolhas e significados para o ensino de História estão presentes no documento.

Para Freire (2019), a busca pelo conteúdo programático deve se iniciar com a apreensão e desvelamento da *realidade* em que se encontram os sujeitos. Esse desvelamento deve ter como centralidade o *diálogo*, mediatizado pela *realidade concreta*, que conduz à *práxis* (ação-

reflexão-ação transformadora). Partindo dessas categorias, que contribuem para o estabelecimento de um currículo crítico-libertador, bem como conduzem à uma prática problematizadora, o ensino de História “[...] pode possibilitar ao aluno reconhecer a existência da história crítica e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas” (BITTENCOURT, 2002, p. 27).

Ancorados na concepção de currículo crítico-libertador, estabelecemos como problema para essa pesquisa a seguinte pergunta: *quais os distanciamentos e as aproximações entre o Currículo Paulista de História e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire, a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis?*

Para responder ao problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: *“analisar o documento Currículo Paulista de História, buscando identificar em que medida as categorias realidade concreta, diálogo e práxis se fazem presentes no documento”*.

Para atingir o objetivo geral proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: *a) analisar a trajetória da disciplinarização da História no Brasil; b) identificar as características das teorias curriculares; c) identificar os significados das categorias realidade concreta, diálogo e práxis nas obras de Paulo Freire, d) averiguar em que medida as categorias realidade concreta, diálogo e práxis estão ou não presentes no Currículo Paulista de História.*

Os objetivos propostos nessa pesquisa são necessários para refletirmos de forma crítico-reflexiva sobre o Currículo Paulista de História, adotado em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, visto que, esse currículo prescreve quais práticas pedagógicas os professores devem realizar, bem como conduzem os sentidos de aprendizagem dos alunos.

A realização de uma pesquisa no campo das políticas curriculares é fundamental para compreendermos as práticas realizadas em sala de aula, que são fundamentadas na adoção de currículos prescritivos, entendidos quase sempre como “[...] um rol de conhecimentos pré-estabelecidos de uma determinada disciplina” (SILVA, 2004, p. 77).

Silva (2004) chama a atenção para o fato de que muitos professores não fazem reflexões críticas sobre suas práticas e não questionam os currículos que são impostos nas escolas. Essa falta de reflexão muito se deve às facilidades do trabalho decorrentes de um conjunto de conteúdos indicados à priori, além da visão social que o trabalho docente carrega: de que o

professor detém o conhecimento. Qualquer questionamento sobre a validade do currículo, bem como suas implicações na prática pedagógica, torna-se estranho.

Nesse sentido, é fundamental desenvolvermos um olhar crítico-reflexivo sobre nossa prática e sobre os fundamentos presentes nos documentos oficiais curriculares, não mais os entendendo apenas como um rol de conteúdos, mas sim como uma seleção intencionada de valores, de atitudes e de práticas sociais e culturais, que de maneira impositiva, reificam os sujeitos.

Numa dimensão pedagógica, a pesquisa possibilitará compreender qual (is) a perspectiva (s) de ensino de História é (são) oferecida (s) na rede pública do Estado de São Paulo, contribuindo com subsídios teóricos-metodológicos para que pesquisadores e educadores compreendam os elementos que permeiam as práticas pedagógicas do Estado, a partir do Currículo Paulista de História.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos seus resultados foram pautados no que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa em Educação, com a coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental, e sua análise por meio da dinâmica de Análise Textual Discursiva (ATD).

A pesquisa foi realizada a partir do levantamento, leitura e análise do documento *Currículo Paulista de História*, objetivando reconhecer os posicionamentos pedagógicos, epistemológicos, políticos e ideológicos a partir das categorias *realidade concreta, diálogo e práxis* de Paulo Freire.

O Capítulo I intitulado *A História como disciplina escolar no Brasil: do Colégio Pedro II ao tempo presente* está dividido em quatro seções: 1.1) *A institucionalização da História: do Colégio D. Pedro II ao Golpe de 1930*; 1.2) *A História na República: Era Vargas e período democrático (1930-1964)*; 1.3) *A História na Ditadura Civil-Militar (1964-1985): do golpe à redemocratização*; 1.4) *A História no tempo presente*. Nesse capítulo, buscamos traçar uma trajetória do processo de institucionalização e consolidação da História como uma disciplina escolar no Brasil. Nesse esforço, realizamos um recorte temporal que se inicia com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837 e termina no contexto da redemocratização do Brasil em 1985. Tomamos como referências para esse capítulo os trabalhos de Bittencourt (2010), Abud (2004), Farias Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Fonseca (2003). Ao longo do Capítulo I, demos ênfase a quatro contextos e a processos considerados

importantes para entendermos a História como disciplina escolar no país e os diferentes programas e propostas curriculares elaborados pelo Estado.

O Capítulo II intitulado *Teorias do Currículo: do Currículo Tradicional ao Currículo Pós-Crítico* está dividido em quatro seções: 2.1 *Currículo: um campo em construção*; 2.2 *Currículo Tradicional*; 2.3 *Currículo Crítico*; 2.4 *Currículo Pós-Crítico*. Ao longo do Capítulo II apresentamos as características que compõem os currículos a partir das teorias tradicional, crítica e pós-crítica. O objetivo foi compreender em quais contextos históricos, sociais e políticos, as teorias curriculares se localizam, demonstrando que a origem de cada uma delas se constitui como a determinação de diferentes grupos que refletiram sobre a Educação e sobre o campo do currículo, imprimindo diferentes caracterizações acerca do que é currículo, quais conhecimentos são selecionados e são considerados válidos e os “porquês” da validade ou não desse conhecimento. Para atingir esse objetivo, recorreremos aos estudos produzidos por Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2011), Silva (2005), Goodson (1997), Nobre (2004) Althusser (1970) Apple (2006) Young (2007) Lopes (2013) Lopes e Macedo (2011). Ao final do Capítulo II será possível compreender as concepções tradicionais, críticas, pós-críticas e crítico-libertadora de currículo, refletindo sobre os posicionamentos de diferentes teóricos sobre conceitos como conhecimento, avaliação, aprendizagem, ensino, ideologia, classe social, entre outros.

O Capítulo III intitulado *O currículo crítico-libertador de Paulo Freire* está dividido em duas seções: 3.1) *Da denúncia da Educação Bancária ao anúncio da Educação Libertadora* e 3.2) *O Currículo crítico-libertador em Paulo Freire*. Nele buscamos apresentar os fundamentos da concepção curricular freireana, passando pela denúncia da educação bancária, anunciando a educação libertadora de Freire a partir de três categorias que embasam sua concepção de currículo crítico-libertador: *realidade concreta, diálogo e práxis*. Apresentamos também o esforço de Freire em construir um programa curricular a partir do que ele denominou de Investigação Temática. Para atingir o objetivo deste capítulo, recorreremos aos trabalhos de Freire *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2006), *Extensão ou Comunicação?* (2020), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2018) e *Pedagogia do Oprimido* (2019).

O capítulo IV intitulado *Percurso metodológico* está dividido em quatro seções: 4.1) *pesquisa qualitativa em Educação*; 4.2) *pesquisa bibliográfica*; 4.3) *análise documental*; 4.4) *Análise Textual Discursiva (ATD)* e apresenta as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, que se entende como pesquisa qualitativa em Educação. Para analisarmos o Currículo

Paulista de História e construirmos nossa argumentação, nos pautamos na pesquisa bibliográfica e na análise documental, a partir das contribuições de Moraes (2003), Lüdke e André (2018), Chizzotti (2000 e 2006), Gatti e André (2011) e Lakatos e Marconi (2011).

O capítulo V intitulado “*O Currículo Paulista de História: análise a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis*”, está dividido em cinco seções: 5.1) *Contextualização, elaboração e implantação do Currículo Paulista de História*; 5.2) *Organização e fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista de História*; 5.3) *Análise do Currículo Paulista de História a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis*; 5.3.1) *Categoria realidade concreta*; 5.3.2) *Categoria diálogo*; 5.3.3) *Categoria práxis*. Nele, buscamos contextualizar e analisar de maneira crítica nosso objeto de estudo, o Currículo Paulista de História, buscando identificar no documento “*distanciamentos e aproximações entre o Currículo Paulista de História e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire, a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis*”.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o nosso processo de análise do objeto de estudo a partir o referencial teórico adotado e as referências utilizadas na pesquisa.

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II AO TEMPO PRESENTE

Devido a carência de sínteses mais amplas que apresentem a história das disciplinas e sua relação com os debates pedagógicos, é fundamental que pesquisadores que se dedicam a analisar a Educação e os seus diferentes campos se debruçam e problematizem sobre a gênese, a função e o funcionamento das disciplinas (CHERVEL, 1990).

É fundamental voltarmos nosso olhar para o passado e analisarmos o processo de constituição da História como uma disciplina escolar, bem como os seus programas e currículos. Esse processo não ocorreu de maneira imparcial e sem objetivos.

A História como uma disciplina escolar, a partir de seus currículos, esteve amplamente ligada aos interesses ideológicos das classes políticas do país que a transformaram no *locus* para disseminação de suas visões de mundo, em diferentes contextos da História brasileira.

Partindo de Chervel (1990), é fundamental apontarmos que o estudo sobre a constituição de uma disciplina escolar deve incidir sobre qual o papel que essa disciplina assume dentro dos sistemas de ensino, pois “[...] porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular” (CHERVEL, 1990, p. 184).

A partir disso, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre o processo de constituição da História como uma disciplina escolar, a partir da análise dos currículos adotados por diferentes governos, apontando elementos da própria História do Brasil, bem como os diferentes contextos políticos do país, que confirmam que a trajetória do ensino de História foi permeada por intencionalidades.

Ressaltamos que o movimento de compreender como a História se constituiu como disciplina escolar incide diretamente sobre os currículos oficiais e conteúdos programáticos e não sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula pois, as “finalidades de objetivo”, apresentadas nos currículos oficiais nem sempre operam como “finalidades reais” da disciplina em sua existência nas escolas. De acordo com Chervel (1990):

[...] a distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou

suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190).

Para atingir o objetivo apresentado, dividimos esse capítulo em quatro seções, intitulados de forma a compreendermos a História ensinada em diferentes contextos históricos: *1.1) a institucionalização da História: do Colégio D. Pedro II ao Golpe de 1930; 1.2) A História na República: Era Vargas e período democrático (1930-1964); 1.3) A História na Ditadura Civil-Militar (1964-1985): do golpe à redemocratização; 1.4) A História escolar no tempo presente.*

Tomamos como referências para essa discussão os trabalhos produzidos por Bittencourt (2010), Abud (2004), Farias Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Fonseca (2003), entre outros. Todos esses trabalhos nos apresentaram, de forma explícita, a afirmação de que a História e seus programas curriculares, ao longo de quase dois séculos, estiveram a serviço da construção de um determinado ideal de nação, marcadamente elitista, excludente e alienante.

1.1 A institucionalização da História: do Colégio D. Pedro II ao Golpe de 1930

Nessa primeira seção buscamos compreender como ocorreu o processo de constituição da História como uma disciplina escolar no Brasil. Para isso, tomamos como marco inicial dessa análise, o contexto do século XIX⁴, especificamente o fim do período das Regências (1831-1840) e o início do Segundo Reinado (1840-1889), destacando a criação do Colégio D. Pedro II em 1837 e, posteriormente, adentrando ao período conhecido como Primeira República (1889-1930).

Para analisarmos o início do processo de institucionalização da História ensinada, é importante discutirmos, de maneira breve, o projeto de constituição da nação e identidade brasileiras, visto que esse projeto está inteiramente relacionado à disciplinarização⁵ da História.

⁴ Importante destacar que a escolha pelo século XIX se refere ao início da História como uma disciplina escolar no Brasil. Antes disso, a instrução no início da colonização ficava a cargo da Companhia de Jesus, que catequizavam os indígenas e instruíam os filhos das elites. De acordo com Fonseca (2006, p. 38) a “coroa portuguesa pouco atuava no campo da educação escolar, deixando esta tarefa à Companhia de Jesus”.

⁵ Utilizaremos aqui a palavra disciplinarização no sentido de conteúdos de ensino (CHERVEL, 1990), a partir da constituição da História como uma disciplina escolar.

No século XIX, especificamente a partir do início do governo de D. Pedro II, a ideia de unidade territorial, cultural, política e social permeava o projeto de consolidação do Estado Nacional e, conseqüentemente, forjava outro importante sentimento desejável aos brasileiros e estimulado pela aristocracia dominante: o de pertencer à uma nação.

Toledo (2005) aponta que esse projeto nacionalista no período imperial buscava esquecer o passado colonial brasileiro e, concomitantemente, posicionar o Brasil, em nível internacional, no mesmo lugar de destaque destinado às grandes nações europeias.

Era necessário, portanto, nesse esforço de legitimação do projeto nacionalista, justificar as ações da aristocracia brasileira e, de certa forma, deixar de lado a discussão acerca das profundas desigualdades sociais existentes em nosso país. Assim, a aristocracia, para justificar seu papel de classe dominante, tomou a disciplina de História como espaço para consolidação do *status quo*. História, memória, nacionalismos e território, tornaram-se elementos estruturantes do projeto de nação proposto por essa aristocracia.

É preciso ter em mente que nas primeiras décadas do século XIX o conceito de nação, ainda que carregado de enorme fluidez, espalhava-se rapidamente pelo universo atlântico, deslocando-se para o centro dos ideários políticos. Ainda que comportando grandes variações de conteúdo, essa ideia sempre contemplava duas variáveis definidoras da comunidade cuja natureza pretendia expressar: uma herança (memória e história) e um território, ambos comuns aos membros da nação. (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 159).

É nesse contexto de criação de uma unidade nacional e legitimação do domínio das classes aristocráticas que a História como disciplina escolar se institucionaliza. As práticas adotadas pelos professores deveriam se basear em currículos que justificavam a História escolar pelo viés nacionalista e utópico da sociedade brasileira, inteiramente voltada para a formação da aristocracia e, de maneira ampla, excluindo a grande maioria da população brasileira (BITTENCOURT, 2010).

A partir dessas considerações iniciais, é fundamental ressaltarmos que nesse mesmo contexto ocorreu a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, por meio de um decreto imperial no dia 2 de dezembro de 1837. O Colégio recebeu esse nome em homenagem ao futuro imperador, D. Pedro II e passou a funcionar efetivamente no ano de 1838. A criação do Colégio D. Pedro II é considerada um marco na implantação de currículos de História no Brasil, visto que essa instituição garantiu à História o *status* de disciplina escolar, em consonância com o projeto de construção de uma “nação brasileira” (BITTENCOURT, 2010), conforme apontamos anteriormente.

Juntamente com o Colégio D. Pedro II, a História no campo acadêmico também ganhava ares institucionais ao ser criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, local dedicado a construir academicamente a História brasileira.

A criação do IHGB e do Colégio D. Pedro II atendiam a um duplo objetivo da aristocracia brasileira: Pedro II foi responsável por educar os filhos das classes abastadas, enquanto no IHGB foram desenvolvidos estudos e produções acadêmicas que garantiram a legitimação do poder das classes aristocráticas, em consonância com o projeto de construção de uma identidade nacional (ABUD, 2002).

Nesse ínterim, foi fundamental definir qual História deveria ser ensinada. Assim, o IHGB foi fundamental nesse processo, tomando o seu lugar de aprofundar o projeto nacionalista naquele contexto, por meio de uma ampla produção acadêmica. O IHGB, de acordo com Júnior (2013):

[...] defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado, as demais etnias, a saber: afrodescendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. É sob essas circunstâncias históricas que a História se consolida como disciplina escolar. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 129).

É importante salientarmos em que consistia a disciplina de História ensinada no Colégio D. Pedro II, a partir das escolhas que foram realizadas para os primeiros currículos, que impactaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem de História, por décadas.

Aponta Mathias (2011, p. 42) que, no Colégio D. Pedro II, o “[...] ensino de história se baseava no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores”. Essas escolhas determinavam o ensino de História e quais visões de sociedade estariam presentes no Brasil, pelos menos até o fim da Primeira República⁶. A memorização de fatos e processos históricos considerados importantes, a biografia de “heróis da pátria”, festas cívicas, entre outros; tornam-se elementos definidores do ensino de História, identificados com o ideal de nação propagado e desejado pela aristocracia.

Toledo (2005) apresenta que o ensino de História, bem como seus compêndios, que se tornaram referências nacionais, baseava-se no estudo da genealogia das nações e da visitação ao passado, objetivando fortalecer a visão que se tinha de identidade nacional.

⁶ Primeira República é o nome que se dá na historiografia nacional ao período que vai de 1889, com a Proclamação da República até a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930.

Conhecer como as nações se construíram, seu passado, sua constituição populacional, os feitos de seus líderes, identificados como heróis pela dedicação dispensada na formação e fortalecimento da nação, parecia ser o caminho e a linguagem mais adequada para se reconhecer como um sujeito identificado com sua Pátria tornar-se-ia capaz de lutar por sua legitimação. (TOLEDO, 2005, p. 5).

De acordo com Nadai (1993), não havia uma disciplina específica para o ensino de História do Brasil. Ocupando um papel secundário em detrimento da História da Europa, a História do Brasil era vinculada à chamada História Universal, se constituindo como uma disciplina autônoma apenas em 1855.

Quanto à seleção de conteúdos e a estruturação do currículo das aulas de História no Colégio D. Pedro II, os trabalhos de Santos (2009) e Bittencourt (1993) trazem importantes apontamentos, que contribuem para analisarmos o projeto nacionalista das classes aristocráticas.

No Colégio D. Pedro II, a História passou a ser uma disciplina obrigatória a partir do início do seu funcionamento em 1838. A História era ensinada em duas aulas semanais a partir da chamada 6ª série. Contudo, dois aspectos importantes sobre a organização inicial do ensino de História nessas primeiras décadas devem ser levados em consideração: até 1855 não havia ensino de História do Brasil como uma disciplina autônoma e, até 1862, História e Geografia eram ensinadas de forma conjunta (BITTENCOURT, 1993), no que eles chamavam se *Corografia*.

É importante destacarmos que a existência da *Corografia* representa uma visão limitada que se tinha sobre a História escolar como uma disciplina que objetiva construir o pensamento crítico sobre determinado presente a partir do conhecimento do passado pois, entre os objetivos da *Corografia*, estava a criação de uma espécie de “história geográfica”, em que os fatos e processos históricos eram ensinados a partir de descrições geográficas, levando em consideração aspectos físicos como o clima e a paisagem. É somente no século XX que essas duas disciplinas realmente passam a ter autonomia de ensino no âmbito do currículo do Colégio Pedro II (SANTOS, 2009).

Outro ponto que merece destaque é que os conteúdos de História (ou *Corografia*) presentes no programa do Colégio D. Pedro II eram obrigatórios nos exames de ingresso em diversas faculdades e instituições de ensino superior do país, confirmando mais uma vez como a manutenção de uma História legitimadora do poder da aristocracia era vital. Sobre isso, Bittencourt (1993):

A História, inserida no currículo de “humanidades” moldado para a formação das classes dirigentes do país, tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado. Esta missão da história explica sua manutenção como disciplina obrigatória nos exames preparatórios das Faculdades de Direito, de Medicina, da Escola Militar, Escola Politécnica, Escola de Minas de Ouro Preto, no Colégio Naval. (BITTENCOURT, 1993, p. 147).

O ingresso nessas faculdades e o papel que essas elites iriam exercer posteriormente exigiam a apropriação de conhecimentos históricos que contribuíssem para a difusão, legitimação e manutenção de valores considerados importantes pela aristocracia brasileira, justificando assim a escolha dos conteúdos considerados relevantes no Colégio D. Pedro II.

[...] fica patente a função formativa – além da educativa – nas origens do Colégio Pedro II, na premissa de que os jovens alunos iriam futuramente ocupar funções públicas de prestígio e poder e para tanto deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. (SANTOS, 2009, p. 70).

A seleção dos conteúdos, baseada nos valores nacionalistas, moralistas, cívicos e também religiosos, bem como a estruturação das aulas e das atividades desenvolvidas, ficava a cargo do corpo de docentes chamado de “professores catedráticos”⁷. Esses professores, todos homens, eram selecionados no meio de profissões tidas como “superiores”, basicamente médicos, advogados e escritores, pertencendo a elite intelectual brasileira do período, e em sua grande maioria, eram filiados ao IHGB. Segundo Andrade (2007):

[...] os professores catedráticos do Colégio Pedro II foram, em sua maioria, “homens do mundo” – homens formados nas tradicionais universidades europeias e/ou nos cursos superiores de direito, medicina e engenharia do país, muitos deles, também, ex-alunos do Colégio Pedro II, sócios do IHGB e de outras instituições culturais. (ANDRADE, 2007, p. 222).

A escolha dos professores catedráticos, se dava por meio de nomeações realizadas pelo imperador D. Pedro II e, a partir de 1847, por meio de concursos. Ao assumir as “cadeiras” no Colégio D. Pedro II, competia a eles, além do acompanhamento das aulas, a elaboração de compêndios, currículos e a participação na tomada de decisões do colégio.

⁷ É importante destacar que a expressão “catedrático” deriva de “cadeira”. De acordo com Gasparello (2002), o termo “cadeira” foi utilizado, no Decreto do Ministro Monte Alegre de 3 de abril de 1849, para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – catedrático – no Colégio e nos Institutos Superiores.

No Colégio Pedro II, os catedráticos – além de produzir os compêndios usados pelos alunos – participavam, como já dito anteriormente, do Conselho Colegial (transformado em Congregação em 1881), elaborando o programa de ensino e participando das principais decisões políticas e pedagógicas do Colégio. (SANTOS, 2009, p. 72).

É necessário destacar que a atuação dos professores catedráticos era marcada por um caráter acrítico, valorizando conteúdos e modelos de conduta considerados ideais pela aristocracia e em consonância com o projeto de legitimação de uma História utópica e nacionalista, como discorremos anteriormente. Os conteúdos eram selecionados a partir dos objetivos do projeto nacionalista apresentado anteriormente, passando pelos grandes feitos de heróis do passado, pelo período colonial e colocando à disposição dos alunos, exemplos biográficos ao longo da História para legitimar o projeto de construção da nação brasileira.

Nas obras dos primeiros historiadores do IHGB, que serviram de base ao ensino do Colégio Pedro II, é patente a concepção de História calcada nos fatos marcantes, nos heróis e em seus feitos memoráveis. Sob esse enfoque, as biografias tornavam-se importantes veículos de transmissão de valores, de exemplos na construção da nova nação. (SANTOS, 2009, p. 86).

Percebemos, portanto, que a História como uma disciplina escolar surge no Brasil, no contexto de construção do Estado-nação, em consonância com ideias que pairavam no imaginário europeu do século XIX. Nação, identidade, heroísmo e pátria eram conceitos considerados fundamentais na produção historiográfica brasileira e, conseqüentemente, estavam inseridos nos manuais e currículos escolares do fim do Império.

Com a Proclamação da República em 1889, o ensino de História continuou com a ênfase na construção das ideias de pátria e nação. Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento (FONSECA, 2006, p. 50).

A continuidade do desenvolvimento de um projeto nacionalista e patriótico, mesmo agora em ares republicanos, aprofundou-se. Torna-se relevante para entendermos essa afirmação, citarmos a chamada Reforma Rocha Vaz⁸, que entre suas diversas medidas, criou a disciplina de “Instrução Moral e Cívica”, como forma de coibir diversos protestos contra o Governo Federal.

⁸ Rocha Vaz (1881-1964) foi professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Seu nome foi dado a última reforma educacional da Primeira República, no governo Artur Bernardes (1922-1926).

A Instrução Moral e Cívica funcionava como uma forma de criar nas escolas um forte sentimento antimonárquico, pautado na ideia de progresso, tão cara à República.

[...] difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma pedagogia do cidadão adequada à nova conjuntura. (GONTIJO, 2006, p. 2).

A criação da Instrução Moral e Cívica representou um golpe no ensino de História, pois em muitos momentos, ela era confundida com a própria História. Os deveres dos cidadãos, o culto à heróis do passado e a difusão de sentimentos, como a moral e a ordem, contribuíram para a continuidade do processo de consolidação do ensino de História numa perspectiva ufanista.

Apresentamos a seguir um quadro que sintetiza as características da disciplina de História no contexto analisado nesta seção.

Quadro 1 – Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1837 a 1930

a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
b) O conteúdo era definido <i>a priori</i> pelos professores catedráticos;
c) O conteúdo priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
d) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;
e) As disciplinas de História e Geografia eram apenas uma até 1862 (Corografia);
f) As desigualdades sociais eram ocultadas dos currículos.

Fonte: Elaboração própria.

No âmbito do recorte que realizamos, percebemos claramente que a História como uma disciplina escolar nasce e se consolida como uma área que buscava legitimar o *status quo* e, principalmente, garantir que a aristocracia e as elites dominantes continuassem exercendo o poder e o controle social.

As concepções sobre a História escolar apresentadas até aqui perpetuaram-se ao longo do II Reinado e adentraram o início da República em 1889. Mesmo com as reformas da Primeira

República, poucas mudanças ocorreram. Nesse sentido, veremos na próxima seção que essas concepções e perspectivas aprofundam-se ainda mais a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder.

1.2 A História na República: Era Vargas e período democrático (1930-1964)

Com o Golpe de 1930⁹, inaugurou-se um novo período na História republicana brasileira, a Era Vargas (1930-1945)¹⁰. A mudança do regime político do país, que retirou do poder as oligarquias até então dominantes e colocou outras no poder, representou uma série de mudanças na estrutura educacional do país. Entre a primeira delas está a retirada do protagonismo do IHGB na formulação de materiais didáticos e o fim da autonomia do Colégio D. Pedro II para organizar os seus currículos e sua estrutura educacional, passando esse papel para o Estado. De acordo com Fausto (2001):

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural. (FAUSTO, 2001, p. 188).

Com o objetivo de centralizar as decisões educacionais do país em suas mãos, Getúlio Vargas e seus ministros da Educação realizaram duas importantes reformas, a Reforma Francisco de Campos¹¹ e a Reforma Gustavo Capanema¹². Ambas impactaram diretamente na organização da educação brasileira. Trataremos a seguir dos impactos dessas reformas no ensino de História.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, na sua esteira, foi decretada a Reforma Educacional Francisco de Campos, em 1931. Com essa reforma, coube ao então Ministro da Educação Francisco Campos e sua equipe, a prerrogativa legal de estabelecer

⁹ Processo que levou Getúlio Vargas, por meio de um golpe de Estado apoiado por parcelas dos militares brasileiros, a depor o presidente Washington Luís e a assumir o poder.

¹⁰ A Era Vargas compreende o governo do Presidente Getúlio Vargas em três períodos distintos: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

¹¹ Francisco de Campos (1891-1968) foi um advogado e político brasileiro, responsável pela reforma educacional de 1931, no governo de Getúlio Vargas.

¹² Gustavo Capanema Filho (1900-1985) foi um advogado brasileiro, responsável pela reforma educacional de 1942, no governo de Getúlio Vargas.

currículos e programas de ensino pelo país. Esse papel, antes pertencente às escolas secundárias, foi retirado pela reforma.

Isso se revelou como uma perda de autonomia das escolas em detrimento da atuação do Estado varguista, acentuando a centralização e o controle por parte do Governo Federal. Conteúdos, metodologias e materiais didáticos ficaram a cargo das decisões do Ministério da Educação. Para Fonseca (2006):

A Reforma Francisco de Campos, de 1931, promoveu a centralização no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instituições sobre métodos de ensino. [...] Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais. (FONSECA, 2006, p. 52).

Revelando a profunda transformação do sistema educacional brasileiro que representou a Reforma Francisco Campos, Abud (2002) aponta que:

Até aquela data, várias reformas educacionais foram realizadas, mas nenhuma delas teve amplitude da Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde. Ela criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrada por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo território nacional. (ABUD, 2002, p. 32).

No que se refere ao ensino de História, com a Reforma Francisco de Campos, houve um aprofundamento do projeto de construção da ideia de Estado Nacional e da criação de uma identidade brasileira. Cabia ao Estado a responsabilidade de formar a nacionalidade por meio da ênfase sobre o conhecimento do passado. De acordo com Mathias (2011):

No que tange especificamente ao ensino de história, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo da elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite. (MATHIAS, 2011, p. 43).

Nesse sentido, a História foi tomada como um importante aparelho ideológico e político do Estado varguista, utilizada de maneira acrítica pela classe dirigente do país e em consonância com o projeto autoritário de Vargas, que viam o ensino de História “[...] como responsável para a formação do homem moderno, preparado para enfrentar o mundo urbano e tecnológico, dentro das concepções de progresso e civilização” (BITTENCOURT, 2010, p. 195).

Um bom exemplo para confirmarmos essa perspectiva do ensino de História, são as Instruções Metodológicas para o ensino de História. Essas instruções deveriam ser seguidas pelas escolas brasileiras. De acordo com Hollanda (1956) *apud* Abud (2002), cabia ao ensino de História tratar dos:

[...] aspectos econômico, político e ideológico. Colaborando com a Geografia, a História ministrará conhecimento das relações existentes entre a organização econômica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de uma ou mais destes, porém, tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do país e na evolução geral da humanidade. (HOLLANDA, 1956 *apud* ABUD, 2002, p. 35).

Para atingir esses objetivos, manteve-se a clássica divisão francesa de pesquisa e ensino de História em quatro “idades” (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). No que se refere à História do Brasil, ela não aparecia como uma disciplina autônoma, fazendo parte da disciplina de História das Civilizações ao longo das cinco séries (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries) do secundário fundamental.

Em 1931, quando o Ministério da Educação elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação unificada, a História Geral e a História do Brasil constituíam uma única disciplina: a História da Civilização, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental. (ABUD, 2002, p. 32).

Percebemos, a partir das reflexões anteriores, que o objetivo de negar à História do Brasil o caráter de uma disciplina autônoma, residia na tentativa de esvaziar o debate nas escolas acerca das verdadeiras contradições da sociedade brasileira a partir do estudo e dos diferentes processos históricos brasileiros, marcado por exclusão e desigualdades.

Acreditamos ser relevante destacarmos aqui que, em 1934, foi criado no Brasil o primeiro curso de História para a formação de professores, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém-criada Universidade de São Paulo. Com isso, aponta Farias Júnior (2013) que a realização dos debates historiográficos dos profissionais da área começou, em certa medida, a ganhar terreno no que tange a prática de ensino de História e a refletir sobre tais discussões.

Getúlio Vargas, continuando o processo centralizador, desta vez no contexto da ditadura do Estado Novo¹³, estabelece a Reforma Gustavo Capanema em 1942, e, novamente, o impacto na produção de programas e currículos de História é considerável.

Uma modificação importante que ocorreu no que se refere a organização do ensino de História nas escolas secundárias foi a garantia da autonomia da disciplina de História do Brasil, conferindo a ela uma certa valorização. Contudo, ainda é perceptível o papel que a História deveria desempenhar no projeto nacionalista do país, por meio do ensino de fatos, datas e biografia de “heróis” que ainda continuou presente

Novamente, a concepção de um currículo de História, a seleção de conteúdos e as práticas ainda estavam voltadas à construção da identidade nacional, a serviço de ideais como civismo e moralidade. Conforme aponta Farias Junior (2013):

[...] perpetuaram-se práticas de ensino de História direcionadas à formação moral e patriótica. Em outras palavras, a disciplina continuou a se apoiar nos grandes acontecimentos em geral voltados para o fortalecimento dos sentimentos de civismo bem como os direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. Verifica-se, ademais, a continuação de uma abordagem política e militar, assentada na recitação de nomes de líderes políticos, listas de datas e feitos heroicos de personagens históricos. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 130).

Corroborando a afirmação acima, Mathias (2011):

Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. (MATHIAS, 2011, p. 43).

Também Abud (2002):

[...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites. (ABUD, 2002, p. 34).

¹³ O Estado Novo (1937-1945) – período de ditadura varguista. A exemplo do nazifascismo europeu, foi marcado por polarizações políticas, perseguições à opositores e culto ao líder.

Assim, marcadamente excludente, o currículo de História pregava uma perspectiva elitista a partir de conteúdos selecionados para reafirmar uma suposta personificação da nação. O currículo pregava a perspectiva tradicional da construção do Brasil por meio da clássica tríade “branco, indígena e negro”, buscando imprimir à História ensinada uma suposta genealogia do país, marginalizando as lutas sociais e as profundas contradições existentes. Os indígenas eram apontados como construtores da nação por meio do mito do bom selvagem. Negros escravizados e libertos, tomados apenas pela ótica de mercadorias que foram negociadas até o fim do Império. E o branco, europeu e cristão, era amplamente valorizado.

Todos os movimentos históricos que implicaram a expansão da dominação colonial portuguesa e a implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização europeia eram apresentados de uma forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos, que deram alto valor e grandiosidade às obras de bandeirantes que teriam estendido o território muito além do Tratado de Tordesilhas. (ABUD, 2002, p. 38).

Podemos afirmar que ao longo da Era Vargas, o currículo de História possuía uma limitada visão de ensino, pautada em aspectos ideológicos e que buscavam legitimar a ordem política vigente, por meio de uma série de reformas ao longo das décadas de 1930 e 1940, demonstrando claramente o papel centralizador que o Estado assumiu. Essa centralização nas tomadas de decisões e a conseqüente exclusão das escolas do processo decisivo, aprofundam ainda mais o projeto de construção de uma identidade nacional na Educação, por meio de ideais como nação, moral e civismo.

Com o fim do Estado Novo e o início da República Liberal (1945-1964), algumas mudanças na estrutura educacional do país são sentidas. Uma delas é a retomada da função do Colégio Pedro II em elaborar seus próprios currículos, função perdida com as reformas de Vargas. Essa retomada representa que o referido colégio ainda guardava um certo prestígio perante as elites do país.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961¹⁴, no governo do Presidente João Goulart (1961-1964), a estrutura da educação brasileira, especialmente no que se refere à organização curricular, passou por reformulações.

¹⁴ Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB de 1961, no que se refere à organização curricular, retirava do Governo Federal a centralização sobre as decisões e incumbia essa função aos Estados e municípios.

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. (BRASIL, 1961).

Com isso esperava-se que os currículos contemplassem a diversidade regional do país. Assim, diversas propostas curriculares surgiram em todo o país, revelando os intensos debates que se passavam na educação nacional que emprestava do movimento curricular internacional diferentes concepções.

Nesse sentido, um número considerável de currículos de História que se baseavam na formação de um pensamento crítico que se afastasse dos objetivos morais e cívicos presentes até então, foram surgindo, questionando o papel ideológico das elites na elaboração dos currículos de História. “Reivindicava-se um ensino de História que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas” (MATHIAS, 2011, p. 44).

Contudo, essas mudanças nos currículos de História não produziram grandes transformações no que se refere à metodologia, ainda pautada na concepção da transmissão de datas e fatos desencadeados em uma linearidade.

Esses debates, mesmo importantes, não conseguiram produzir currículos verdadeiramente críticos e o ensino de História continuava “[...] a disseminar uma concepção de História calcada no encadeamento sucessivo de datas, acontecimentos e personagens históricos” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131). Apresentamos abaixo um quadro que sintetiza as concepções da História escolar no recorte que realizamos nesta seção.

Quadro 2 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1930 a 1964

a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
b) O conteúdo era definido <i>a priori</i> pelo Estado;
c) O conteúdo priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
d) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;

e) O currículo de História era dividido de maneira tradicional (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea);
f) A tríade “branco, indígena e negro” era a base da História do Brasil;
g) As desigualdades sociais eram ocultadas dos currículos;
h) A LDB de 1961 propôs que os currículos de História contemplassem a diversidade regional;
i) A partir da LDB de 1961, houve debates que propuseram que os currículos de História apresentassem as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, essa concepção de currículo de História altamente tradicional, pautado em ideais como nacionalismo, civismo, moral e transmissor de conteúdos por meio da memorização de datas, fatos e heróis da pátria se aprofundou ao longo da Ditadura Civil-Militar, como veremos na próxima seção.

1.3 A História na Ditadura Civil-Militar: do golpe à redemocratização (1964-1985)

Com o golpe de 1964, que estabeleceu a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), houve profundas mudanças na estrutura educacional brasileira, que buscaram legitimar a chegada e a permanência dos militares no poder. Dentre essas mudanças, podemos dar destaque para aquelas que colocaram a educação a favor da expansão das relações capitalistas no país e do atendimento às necessidades do mercado financeiro, articuladas a ideia de formação de um espírito nacional (FILGUEIRAS, 2006).

A formação desse capital humano, pretendida pelos militares que ocupavam os principais espaços de poder do país, encontraram respaldo na chamada pedagogia tecnicista. O tecnicismo tem como objetivo central a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, modelando o processo de ensino-aprendizagem às exigências da sociedade capitalista (ARANHA, 2006). De acordo com Saviani (2009):

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 11).

A educação, a partir da tendência tecnicista, deveria advogar em prol da criação de mão de obra barata que, presas a um modo de produção exploratório e alienante, impediria que essa classe trabalhadora questionasse a estrutura político-social da Ditadura Civil-Militar. Essa perspectiva se aprofundou com as reformas educacionais que foram realizadas durante esse período¹⁵.

Com a Reforma de 1971, houve uma profunda alteração na estrutura educacional do país, onde o ensino dividiu-se em 1º Grau e 2º Grau. A disciplina de História e também a de Geografia desapareceram dos currículos de Ensino de 1º Grau, dando espaço aos Estudos Sociais (ES), a partir do Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação. Nos currículos de 2º Grau houve um esvaziamento da área de Ciências Humanas, em detrimento de disciplinas voltadas para a formação técnico-profissional, aprofundando ainda mais o fosso entre educação e pensamento crítico.

No Ensino de 1º Grau, o desaparecimento da disciplina de História e a criação da disciplina de ES causou profundos impactos no que se refere ao aspecto crítico que a História escolar carrega. Os ES eram, de acordo com Martins (2014):

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino. (MARTINS, 2014, p. 47).

Podemos afirmar que, com a disciplina de Estudos Sociais, caracterizada pela seleção e memorização de conteúdos ideologizantes, o Estado ditatorial objetivava colocar em prática um projeto de formação de cidadãos passivos, obedientes e que estivessem em consonância com os ideais políticos e sociais do país.

Importante apontar que a implantação da disciplina Estudos Sociais estava diretamente relacionada às mudanças realizadas que, entre uma de suas várias medidas, ampliou a formação

¹⁵ Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e, sua articulação com a escola média, ampliou a oferta dos cursos de formação de professores a partir das licenciaturas curtas e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (LDB 5.692/71), que, entre outras providências, ampliou o ensino obrigatório e expandiu a oferta de vagas para professores na Educação Básica, para absorver a mão de obra formada nas licenciaturas curtas. (BRASIL, 1968).

de professores em cursos de curta duração de ES, chamados de licenciaturas curtas, descaracterizando ainda mais a área de Ciências Humanas e, obviamente, o ensino de História.

Nesses cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 1993, p. 27).

No bojo desse esvaziamento, os Estudos Sociais foram complementados por outras duas disciplinas, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que buscavam aprofundar ainda mais os objetivos nacionalistas e acrílicos do estado ditatorial. A EMC foi fixada em 1961 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como afirmamos anteriormente, mesmo sendo elementos presentes em diversos momentos da disciplinarização da História, as ideias de civismo, moral e de bons costumes ganharam maior destaque durante a Ditadura Civil-Militar, onde “[...] o Estado passou a se preocupar ainda mais com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional (FONSECA, 1993, p. 36).

Assim, objetivava-se estabelecer um ensino que não se preocupava com a análise crítica da sociedade e apenas estivesse à serviço da formação de um cidadão que estivesse em consonância com os interesses do Estado ditatorial.

A produção de livros didáticos, a formulação de currículos e a elaboração de chamados “atos cívicos” estavam diretamente relacionados aos ideais defendidos pelos militares. Temas como nação, pátria, a lei, a ordem e os heróis da pátria passaram a ser centrais durante as aulas e as práticas cotidianas escolares, inclusive por meio de atividades extraclasse.

Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos, as crianças e os jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como a do 150º ano da independência do Brasil e da conquista do tricampeonato de futebol. Esse processo passa a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª série, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira. (FONSECA, 1993, p. 38).

Afirmamos assim que, através da EMC, o Estado tentava controlar as práticas cotidianas escolares, a atuação dos professores e o desenvolvimento do pensamento crítico e libertador

dos alunos, enquadrando toda a escola em uma doutrina subserviente, disciplinadora e moralizante.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação criou a disciplina Organização Social e Política Brasileira que, entre seus objetivos, buscava tratar em sala de aula dos princípios administrativos do Estado e suas relações com a sociedade. Assim, a OSPB:

[...] agia, juntamente com a EMC, com uma característica muito mais prescritiva que os demais conteúdos escolares, uma vez que seus princípios eram especialmente os de promover o entendimento da ordem social e do organograma estatal. Dentre os seus conteúdos, destacam-se as definições dos três Poderes brasileiros – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, a organização administrativa do Estado, o conceito de participação, de comunidade, de sociedade. (MARTINS, 2014, p. 45).

Podemos afirmar, portanto, que as disciplinas de EMC e OSPB abarcaram a História, juntamente como a disciplina de Estudos Sociais, em um verdadeiro “balaio de gato” e eliminaram o papel crítico que a disciplina naturalmente possui. De acordo com Mathias (2011):

[...] vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. (MATHIAS, 2011, p. 45).

Percebemos até aqui que a História como uma disciplina escolar esteve diretamente atrelada aos interesses do Estado brasileiro. No que se refere ao período da Ditadura Civil-Militar, a História como disciplina deixou de existir, sendo substituída por disciplinas como ES, EMC e OSPB.

Longe de garantir que a História exercesse seu papel de desvelamento dos problemas sociais, políticos e econômicos brasileiros, priorizava-se uma História que fosse acrítica e estivesse em consonância com o projeto ditatorial de legitimação dos militares no poder.

Para sintetizar essas concepções, apresentamos abaixo um quadro que apresenta as concepções da História escolar no período da Ditadura Civil-Militar.

Quadro 3 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1964 a 1985

a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
b) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;
c) Ensino pautado na transmissão de conteúdos;
d) O conteúdo programático era definido <i>a priori</i> pelo Ministério da Educação;
e) O conteúdo programático priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
f) Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira substituíram a disciplina de História.

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que essas concepções não serão consolidadas nesse período. Muito pelo contrário. O movimento de crítica e denúncia dos problemas brasileiros, especialmente os que se referem à Educação, serão questionados e colocados em xeque nos anos finais da Ditadura, como veremos na seção a seguir.

1.4 A História no tempo presente

Ao final da década de 1970, expandiu-se o movimento de críticas e questionamentos das políticas educacionais no Brasil. Até esse momento ocorreu a disseminação de uma perspectiva tradicional de ensino de História que, ao mesmo tempo, foi combatida. As críticas a essa perspectiva tradicional aprofundaram-se ainda mais ao longo da década de 1980 por movimentos que questionavam as arbitrariedades da Ditadura Civil-Militar e do ensino acrítico que se fez presente a partir do golpe de 1964. De acordo com Farias Júnior (2013):

Novas propostas metodológicas e programas para o ensino de História na Educação Básica só se desenvolveram, com mais propriedade, no final dos anos 70, momento em que o regime militar é contestado e as instituições políticas repressoras são enfraquecidas. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131).

É nesse movimento de contestação à Ditadura Civil-Militar e de manifestações favoráveis a redemocratização e eleições diretas que professores, associações de ensino,

associações ligadas à produção historiográfica¹⁶ e sindicatos de professores¹⁷ pressionaram por mudanças na legislação e exigiram reformas profundas nos currículos de História e na estrutura educacional brasileira.

Para Fonseca (2003), um bom exemplo dessa reação de contestação da estrutura educacional proposta pela Ditadura Civil-Militar, especificamente na área de História, é que nos idos da década de 1980 “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil continuaram sendo obrigatórias para o ensino de 1º Grau, embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas”. (FONSECA, 2003, p. 25). Esse esvaziamento levou, na década de 1990, à exclusão definitiva dessas disciplinas dos currículos escolares brasileiros.

Nesse contexto, as propostas para os currículos de História caminhavam para o aprofundamento acerca dos debates críticos sobre a sociedade brasileira e objetivavam garantir a construção de um conhecimento histórico necessário para a transformação social, deixando de lado o caráter reprodutor e memorizador que a disciplina carregava até então.

Surgiram propostas que, ao menos no discurso, buscavam se distanciar dos interesses ideológicos do Estado e garantir um ensino verdadeiramente crítico e democrático que atendesse aos anseios da sociedade e aprofundasse os debates acerca da luta de classes e dos movimentos sociais (FARIAS JUNIOR, 2013).

A exclusão da ideia de mitos fundadores, o fim da linearidade pautada nas experiências europeias e a inserção de debates sobre sujeitos antes marginalizados, bem como sobre as desigualdades e diferenças garantiram à História escolar novos temas e problemáticas que até então haviam sido descartadas. De acordo com Bittencourt (2010):

O aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam necessidades e possibilidades de repensar o ensino da História nacional e de seu papel na constituição da identidade nacional. (BITTENCOURT, 2010, p. 197).

É importante apontar que a redefinição dos currículos de História nesse contexto também está atrelada aos debates historiográficos da época que, abandonando uma perspectiva pautada nos ideais positivistas, abraçavam nesse momento novos temas, fontes e metodologias historiográficas, “[...] com a maior incidência de historiadores como Edward Palmer

¹⁶ Associação Nacional de História (ANPUH).

¹⁷ Um exemplo é o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, dentre outros” (MATHIAS, 2011, p. 45). Para Fonseca (1993):

Há uma expansão do campo da História através da busca de novos temas e novos documentos. A História Social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos. Essa nova produção traz à tona estudos de temas como a família, o lazer, a sexualidade, mulheres, feitiçaria, loucura e muitos outros. (FONSECA, 1993, p. 86).

Esse movimento de diversificação dos currículos foi aprofundado também a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394¹⁸) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos aprovados no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)¹⁹.

Recorrendo ao texto da LDB de 1996, fica evidente como os currículos devem ser organizados. O texto aponta que os currículos escolares nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio deverão ser constituídos por uma parte comum e complementados por uma parte diversificada.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Complementando o artigo 26, a LDB apresenta no 4º parágrafo quais devem ser os temas presentes nos currículos de História:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996).

Complementando as orientações definidas pela LDB de 1996, o texto dos PCN apresenta objetivos específicas para os currículos de História, chamadas no documento de “Objetivos Gerais de História para o Ensino Fundamental”. De acordo com o documento, os objetivos de História são:

¹⁸ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁹ Fernando Henrique Cardoso (1931- até o presente) exerceu mandato como Presidente da República entre 1995 e 2003, pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB).

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. ?).

Fica evidente para nós que tanto a LDB de 1996 quanto os PCN objetivavam garantir aos sistemas de ensino uma maior autonomia ao garantir que os currículos adotados por eles fossem compostos por uma parte diversificada que englobasse diferentes temáticas e, em certa medida, estivesse em consonância com as diferentes realidades de alunos e professores, refletindo sobre os problemas sociais, as desigualdades e sobre possíveis caminhos a serem trilhados para superar esses problemas, garantindo assim uma ampliação acerca dos temas e dos conteúdos de História. Para Fonseca (2003):

Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino fundamental e médio mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução de velhos manuais. (FONSECA, 2003, p. 36).

É válido ressaltar que mesmo com esses avanços nas questões curriculares, ainda há um caminho muito longo a se percorrer. Mesmo abrindo espaços para a criação de currículos que contemplem as diferentes realidades de alunos e professores e busquem criticar a realidade social brasileira, esses currículos ainda operam em um sistema de prescrição que, para Freire (2019) agem em um caráter de opressão.

Um ganho para os currículos de História que contempla essas mudanças de perspectivas acerca dos temas e conteúdos presentes nos currículos foi a promulgação da Lei n. 10.639²⁰ de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o país.

Recentemente, a Educação brasileira ganhou uma nova “roupagem” que deve nortear a organização e estrutura dos programas e currículos em todo o país ao longo dos próximos anos, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Como um documento de caráter normativo produzido pelo MEC, a BNCC define um conjunto de aprendizagens, conceitos, habilidades e procedimentos que devem nortear o Ensino Fundamental. Todo esse conjunto deve estar ancorado em Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada série (BRASIL, 2018).

No que se refere à disciplina de História, a BNCC aponta que a disciplina de História deve se pautar em processos de “[...] de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto” (BRASIL, 2018, p. 398) e, em diferentes momentos, reitera a relação que considera fundamental entre o ensino de História e o desenvolvimento de competências a serem trabalhadas em sala de aula por alunos e professores. Para a BNCC (2018), as competências específicas de História são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas

²⁰ Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p. 402).

A partir do que apresentamos ao longo do capítulo, percebemos que a trajetória dos currículos de História é moldada pelos contextos históricos, sociais e políticos que se estabeleceram ao longo do tempo. Essa trajetória aponta que a História escolar deveria estar comprometida com ideologias autoritárias que garantissem um ensino de História pautado na passividade de alunos e professores.

Apresentamos abaixo um quadro síntese sobre as perspectivas dos currículos de História tratados nesta seção.

Quadro 4 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: tempo presente

a) As disciplinas de EMC e OSPB foram excluídas dos currículos escolares
b) A disciplina de História voltou a existir nos currículos da Educação Básica;
c) Novas propostas curriculares que levem em consideração as diferenças regionais, sociais, econômicas e culturais;
d) Os conteúdos devem priorizar a diversidade étnica e cultural brasileira;
e) Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira;
f) Novas fontes, metodologias e temas devem ser priorizados em sala de aula;
g) A LDB, os PCN e a BNCC apresentam os objetivos a serem atingidos pelos currículos de História.

Fonte: Elaboração própria.

Diversos trabalhos além dos citados aqui indicam que a análise da “história da História” como disciplina escolar identificam o sentido ideológico que se perpetuou ao longo de décadas e que esteve a serviço de diferentes grupos dominantes, que se sentiram à vontade e prontos para exercerem a função de “pais da pátria”, atendendo somente aos seus interesses e deixando à margem uma grande parcela da sociedade. Jurar a bandeira, cantar o Hino Nacional, decorar

datas, homenagear “heróis” da pátria e defender um revisionismo historiográfico são confundidos com ensinar História e ampliam a concepção pouco crítica dessa área de ensino.

Para sintetizar a discussão apresentada nesse capítulo, apresentamos abaixo um quadro com as concepções sobre os currículos de História tratados no âmbito do recorte de 1837 até os dias atuais.

Quadro 5 - Concepções sobre a História como disciplina escolar: de 1837 ao tempo presente

1837-1930	a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
	b) O conteúdo era definido <i>a priori</i> pelos professores catedráticos;
	c) O conteúdo priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
	d) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;
	e) As disciplinas de História e Geografia eram apenas uma até 1862 (Corografia);
	f) As desigualdades sociais eram ocultadas dos currículos;
1930-1964	a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
	b) O conteúdo era definido <i>a priori</i> pelo Ministério da Educação;
	c) O conteúdo priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
	d) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;
	e) O currículo de História era dividido de maneira tradicional (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea);
	f) A tríade “branco, indígena e negro” era a base da História do Brasil;
	g) As desigualdades sociais eram ocultadas dos currículos;
	h) A LDB de 1961 propôs que os currículos de História contemplassem a diversidade regional;
	i) Houve debates que propuseram que os currículos de História apresentassem as desigualdades sociais, políticas e econômicas;
1964-1985	a) O conteúdo se configurava como uma narração factual e seletiva;
	b) Ênfase na eleição de heróis nacionais, datas e fatos considerados importantes;
	c) Ensino pautado na transmissão de conteúdos;
	d) O conteúdo programático era definido <i>a priori</i> pelo Ministério da Educação;

	e) O conteúdo programático priorizava um discurso nacionalista, moralista e cívico;
	f) Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira substituíram a disciplina de História;
1985 até os dias atuais	a) As disciplinas de EMC e OSPB foram excluídas dos currículos escolares;
	b) A disciplina de História voltou a existir nos currículos da Educação Básica ;
	c) Novas propostas curriculares que levem em consideração as diferenças regionais, sociais, econômicas e culturais;
	d) Os conteúdos devem enfatizar a diversidade étnica e cultural brasileira;
	e) Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira;
	f) Novas fontes, metodologias e temas devem ser priorizados em sala de aula;
	g) A Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular apresentam os objetivos a serem atingidos pelos currículos de História.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses quatro contextos, foi possível identificar que os currículos e programas de História objetivavam legitimar uma suposta identidade nacional, construída sobre ideias como moral, ordem e civismo e que, conseqüentemente, justificavam o papel político-ideológico das elites brasileiras que se colocaram no controle do país.

Mesmo com avanços nos últimos anos a partir de pesquisas e novas propostas sendo debatidas, os dias atuais revelam que a reflexão sobre a História como disciplina escolar é uma luta contra narrativas fascistas, ideológicas, revisionistas e carregadas de um odioso nacionalismo ufanista. Sombras do passado ainda estão presentes na Educação brasileira e tentam desmerecer o mérito da História como uma área de conhecimento construída de forma democrática, séria, científica e baseada no diálogo entre seus pares.

Propostas pautadas na construção de uma massa de trabalhadores para atender aos interesses do capital neoliberal, a massificação da produção de materiais didáticos, a implantação da BNCC e as diferentes reformas curriculares impostas nos Estados brasileiros, pautadas na concepção de competências e habilidades aprofundam ainda mais o fosso entre a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo e as práticas curriculares.

CAPÍTULO II – TEORIAS DO CURRÍCULO: DO CURRÍCULO TRADICIONAL AO CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

Compreender as teorias do currículo é um esforço que precisa estar ancorado nos diferentes contextos históricos em que elas foram construídas. É necessário primeiramente pensarmos sobre qual currículo estamos nos referindo e o que se entende por currículo, a partir da literatura especializada.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é fazer uma caracterização da tríade mais utilizada no campo de estudos sobre currículo: os currículos *tradicional, crítico e pós-crítico*. Para atingir os objetivos propostos no capítulo, o dividimos em quatro seções: *2.1 Currículo: um campo em construção; 2.2 Currículo Tradicional; 2.3 Currículo Crítico; 2.4 Currículo Pós-Crítico*, recorrendo aos estudos de Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2011), Silva (2005), Goodson (1997), Nobre (2004), Althusser (1970), Apple (2006), Young (2007), Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011).

2.1 Currículo: um campo em construção

Nesta primeira seção, trataremos sobre como alguns autores entendem, de maneira geral, o que significa currículo. Muito mais do que a seleção de conteúdos e a elaboração de práticas pedagógicas nas escolas, o currículo é resultado de escolhas político-ideológicas.

José Gimeno Sacristán, curricularista espanhol da Universidade de Salamanca, em seu livro *Saberes e incertezas sobre o currículo* (2013), entende que o currículo possui uma dimensão histórica, ou seja, seus significados variam conforme o contexto em que o mesmo está sendo utilizado e, esse contexto, condiciona os sujeitos. O autor chama a atenção para o momento em que nos aprofundamos sobre as origens do currículo, destacando que essa atitude revela diferentes dimensões que o currículo carrega.

[...] quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Na esteira do pensamento de Sacristán, Moreira e Tadeu (2011) em *Currículo, cultura e sociedade* nos indicam quais são as dimensões que o currículo implica como documento. Para os autores, é fundamental entender que o currículo não possui neutralidade ou se coloca como uma prática sem intencionalidades, sendo, portanto, carregado de “visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14). Os autores ainda defendem que ele funciona como um elemento capaz de exercer controle social, pois “tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14).

Para Goodson (1997), o currículo carrega uma certeza: funciona como elemento social capaz de colocar em prática objetivos muito bem delimitados sendo inclusive “[...] testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20).

Assim, ao legitimar determinadas práticas pedagógicas como corretas e necessárias, o currículo atua como um elemento capaz de controlar as ações de professores e alunos nas escolas, sendo o processo de ensino-aprendizagem confundido com conteúdos pré-determinados.

[...] o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Observamos que, para os autores citados, a compreensão acerca do currículo, em uma perspectiva ontológica, baseia-se em uma dimensão condicionante de práticas escolares.

Concordamos que as práticas curriculares foram construídas com o objetivo de garantir que visões de mundo, de organização social e de práticas culturais fossem disseminadas nas escolas, buscando assim imprimir um caráter legitimador de um grupo social por meio de práticas escolares implícitas e explícitas. Assim, consideramos que o currículo não se define como um elemento neutro, mas controlador e ideológico.

Uma das formas de compreendermos quais escolhas foram sendo realizadas no processo de constituição das práticas curriculares, foi traçar uma trajetória histórica das teorias de currículo, aliando diferentes conjunturas históricas aos objetivos do processo educativo.

Quando tratamos dessas teorias, é válido destacar que elas são construídas a partir de epistemologias particulares de um grupo: “[...] o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (SILVA, 2005, p. 12).

É importante ressaltar que estamos querendo apontar que elas possuem perspectivas próprias, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos nos quais se amparam. Ou seja, a evolução histórica dessas teorias objetivou apontar falhas em conceitos anteriores, demonstrando o caráter de luta social que elas carregam. Assim, “as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, cada uma das teorias busca conceber a realidade por meio de definições e conceitos, e a partir disso, trazem orientações sobre o que deve ser ensinado e como, ou seja, “[...] para mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2005, p. 14).

Resumindo, a questão fundamental no âmbito das teorias curriculares é compreender como o conhecimento é construído, quais e por quê determinados conhecimentos são considerados válidos e qual concepção de ensino-aprendizagem estão presentes nesses currículos.

Apresentaremos a seguir as teorias do currículo na seguinte sequência: *Currículo Tradicional*, *Currículo Crítico*, *Currículo Pós-Crítico*. Importante ressaltar que, seguindo um recorte temporal, as teorias do currículo abordadas nesse capítulo iniciam-se nas primeiras décadas do século XX²¹.

2.2 Currículo Tradicional

Ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, especialmente após a Primeira Guerra²², o crescimento industrial, a expansão das práticas econômicas capitalistas e a ascensão financeira garantiram aos Estados Unidos o posto de potência mundial. Com isso,

²¹ A escolha desse recorte se justifica pelo fato de o processo de racionalização da Educação ter se tornado maior por conta da expansão das relações capitalistas de produção, ou seja, a formação de uma massa trabalhadora especializada tornou-se o foco das escolas.

²² Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

era questão fundamental para a economia estadunidense possuir uma mão de obra que sustentasse esse desenvolvimento econômico.

É nos Estados Unidos da América que as primeiras ideias sobre o chamado Currículo Tradicional são colocadas em práticas, onde o principal objetivo das escolas era garantir o controle e a adaptação da massa trabalhadora às habilidades necessárias para as indústrias, planejando e elaborando “[...] instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 2005, p. 31).

A escola, e conseqüentemente, os currículos adotados, deveriam funcionar como elementos capazes de controlar os alunos e alunas, futuros trabalhadores do país. O currículo agia como instrumento, por excelência, de controle social, colocando a escola como espaço capaz de inculcar os valores, as condutas e os hábitos considerados “adequados” (MOREIRA; TADEU, 2011).

É nessa conjuntura que se desenvolvem os estudos de John Bobbitt, John Dewey e Ralph Tyler. Embora possuam conceitos diversos acerca das práticas curriculares, esses três teóricos possuem em comum concepções sobre as práticas curriculares tradicionais: conteúdos e objetivos pedagógicos delimitados *a priori* que garantiriam um ensino eficaz e que pudesse ser avaliado com eficiência.

John Bobbitt (1876-1956) é considerado o principal autor do Currículo Tradicional. Seus conceitos, apresentados no livro *O Currículo* (1918), estão baseados na noção de que a escola, assim como uma fábrica, deve garantir a eficiência e “[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2005, p. 10).

Inspirado pelo taylorismo²³, Bobbitt entendia que o ensino deveria ser “[...] voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (SILVA, 2005, p. 23). Para Bobbitt (2004) “as escolas devem tornar-se parceiras de toda a espécie de trabalho mundial, encontrando as únicas oportunidades possíveis de formação.” (BOBBITT, 2004, p. 60).

Nessa mesma perspectiva tecnocrática de Educação proposta por Bobbitt, temos as contribuições de Ralph Tyler (1902-1994), também nos Estados Unidos. Tyler propõe seus objetivos educacionais no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicado em 1949.

²³ Sistema de produção criado por Frederick Taylor (1856-1915), no qual se pretende alcançar o máximo de eficiência e produção com o mínimo de tempo e esforço.

Nesse trabalho, Tyler defende que o ensino e aprendizagem devem ter como pilares ideias como organização, planejamento e eficiência.

De acordo com Silva (2005), os princípios de Tyler estão fundamentados em quatro ações básicas que deverão orientar a organização curricular:

1. que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2005, p. 25).

Essas questões de organização do currículo são respondidas por meio da divisão tradicional do ensino resistente até os dias de hoje: currículo, ensino e avaliação. Assim, Tyler concebe o currículo como um instrumento de racionalização da Educação e controle do planejamento, articulados em etapas muito bem definidas.

Por último, John Dewey (1859-1952) defendia que o processo de aquisição do conhecimento se dá a partir de conteúdos associados com as práticas do cotidiano. Dewey acreditava que o conhecimento adquirido em sala de aula deve possuir fins práticos aos alunos. Nesse sentido “[...] ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2005, p. 23).

Observamos que Dewey defende que, o conhecimento só será válido para os alunos se priorizar os seus interesses e garantir que eles possam resolver problemas que se apresentam em suas realidades. Contudo, mesmo considerando a importância da relação da educação-realidade, bem como as vivências dos alunos, isso não é suficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico (SILVA, 2005).

A partir dessas considerações, compreendemos que o Currículo Tradicional, por meio das perspectivas de Bobbitt, Tyler e Dewey está diretamente relacionado a ideia de prescrição, ou seja, o currículo é visto como um instrumento de direcionamento das atividades escolares. As práticas curriculares deveriam ser pautadas na produtividade e no trabalho repetitivo, criando assim um ambiente onde os alunos possam apenas memorizar, de forma mecânica, conteúdos colocados pelos professores.

Não há no Currículo Tradicional a visão da educação como um processo libertador e humanizador. A educação e os sujeitos envolvidos no processo educativo devem apenas atender aos anseios econômicos da sociedade industrial, garantindo a criação de mão de obra

especializada para atuar nos postos de trabalho. A escola funcionava então como o espaço privilegiado para criar essa massa de trabalhadores reificados. Para sintetizarmos essas ideias, trazemos abaixo um quadro que apresenta as características gerais do Currículo Tradicional.

Quadro 6 - Características do Currículo Tradicional

CURRÍCULO TRADICIONAL	a) A escola é responsável por adaptar os sujeitos à realidade
	b) As práticas curriculares devem se pautar na eficiência;
	c) A escola é o espaço que deve formar mão de obra especializada;
	d) O processo de ensino e aprendizagem é centralizado na figura do professor;
	e) O conteúdo programático é definido <i>a priori</i> pelos professores;
	f) O conteúdo programático é transmitido de forma mecânica e acrítica;
	g) A avaliação busca verificar a memorização dos conteúdos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Moreira e Tadeu (2011) e Silva (2005).

Conforme discutimos anteriormente, o Currículo Tradicional atua como legitimador de ideologias, capaz de submeter sujeitos a um processo de controle social e disseminação de valores por parte de uma determinada classe social. Longe de colocar em prática uma visão crítica da sociedade, o currículo está a serviço da formação de uma classe trabalhadora alienada, através de um viés regulador e de racionalização dos interesses da classe dominante sobre as massas.

A perspectiva tradicional do Currículo será analisada e criticada pela chamada Teoria Crítica do Currículo, que será apresentada na seção a seguir.

2.3 Currículo Crítico

Nos pós Segunda Guerra, especialmente a partir da década de 1960, aprofundou-se um contexto de análise profunda da sociedade capitalista. Movimentos aprofundavam o debate sobre as condições políticas e sociais do mundo ocidental. Jovens, estudantes e professores preconizavam uma nova sociedade, questionavam a sociedade capitalista e suas contradições e ao mesmo tempo apontavam mudanças estruturais necessárias à sua organização. Esses movimentos contestatórios “[...] eram não apenas radicais e explosivos, mas singularmente

eficazes na expressão nacional, e mesmo internacional, de descontentamento político e social” (HOBSBAWM, 1995, p. 292).

Afetados por esse contexto de descontentamento e crítica do sistema político e social da década de 1960, diversos teóricos garantiram que a escola passasse a ser observada sob uma ótica crítica, onde “surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29).

Neste contexto, o campo curricular passou por um intenso processo de renovação, em que as concepções tradicionais de currículo já não eram vistas como suficientes para a demanda educacional existente, ou seja, apresentavam falhas em suas concepções e apenas garantiam a reprodução de estruturas consideradas desiguais, marcando então a consolidação do chamado Currículo Crítico, entendida como “uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29).

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 21).

O Currículo Crítico propôs uma mudança na perspectiva educacional tradicional predominante naquele momento, vista como implicada “na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28), nos revelando que as práticas curriculares até aquele momento funcionavam como um mecanismo de ampliação e consolidação das relações de poder, aprofundando as contradições da sociedade capitalista desigual e opressora, que produz sujeitos reificados.

É válido ressaltar que os autores do Currículo Crítico encontram respaldo para produzir suas reflexões sobre a escola e o currículo em elementos presentes na Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida nos anos 1920. De acordo com Gomes (2015), existem diversos estudos que buscaram vincular Teoria Crítica e educação.

A Teoria Crítica da Sociedade é um movimento criado na década de 1920 por intelectuais ligados a Escola de Frankfurt. Esse movimento surgiu com o nome de Instituto de Pesquisas Sociais (AUGUSTI, 2017). Esses intelectuais buscavam na interpretação do materialismo histórico-dialético²⁴ a visualização das ações de dominação da sociedade e a reprodução social das relações capitalistas. Entre eles destacam-se Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), entre outros.

Desde o início do movimento, os teóricos da Teoria Crítica da Sociedade utilizaram os escritos de Karl Marx (1818-1883) em suas reflexões²⁵, objetivando realizar uma leitura racional da sociedade capitalista que compreendesse as relações estabelecidas entre os indivíduos a partir da estruturação das relações materiais. Assim, esses teóricos buscavam “[...] compreender como se distribui o poder político e a riqueza, qual a forma do Estado, que papéis desempenham a família e a religião, e muitas outras coisas mais” (NOBRE, 2004, p. 25), bem como propõem que a organização social capitalista funciona como um elemento de opressão e dominação dos indivíduos.

Por conta disso, toda a organização social capitalista coloca os indivíduos em classes na estrutura social de acordo com seus bens e propriedades, estabelecendo uma sociedade marcadamente opressora. Por conseguinte, a estrutura capitalista influencia a produção do conhecimento, que se torna um serviçal desse capital.

Nesse sentido, para o Currículo Crítico, a escola e as relações postas em sua organização são carregadas de parcialidade e funcionam como um elemento que legitima a sociedade capitalista e a divisão opressora em classes sociais. Conceitos como “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2005, p. 17) permeiam as análises do Currículo Crítico, subsidiando a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e reveladores do papel assimétrico das relações de poder existentes.

²⁴ Fundado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético pode ser definido como uma metodologia para compreender a dinâmica e as transformações sociais. Pauta-se na análise das condições materiais da sociedade, a partir da existência humana e seus condicionamentos históricos e o movimento de contradição produzido ao longo da História.

²⁵ Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas. (NOBRE, 2004, p. 16).

O desvelamento do *status quo*, o qual cria desigualdades e injustiças sociais, adquire um papel de centralidade nas análises da Teoria Crítica do Currículo, sendo fundamental para essa perspectiva “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2005, p. 30). A partir dessa visão de crítica à sociedade capitalista e às relações opressoras produzidas por ela, principalmente nas escolas, destacam-se os trabalhos produzidos por Louis Althusser, Michael Apple, Henry Giroux, Michel Young e, no Brasil, Paulo Freire, que serão discutidos mais à frente.

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês, desenvolveu trabalhos baseados no marxismo, elaborando críticas à organização social capitalista ao discorrer sobre os conceitos de ideologia e reprodução. Em seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1970), Althusser propõe a relação entre Educação e ideologia, ideia central nas análises críticas sobre currículo, a partir da análise marxista. Para Althusser (1970), a existência da sociedade capitalista é resultado do intenso movimento de reprodução das relações econômicas e dos seus elementos ideológicos. Nesse sentido, é fundamental para a sociedade capitalista definir mecanismos de reprodução dessas relações, seja por meio do convencimento ou da ideologia, onde a contestação sobre a organização social praticamente desaparece.

Nesse sentido, a escola funcionaria como um dos aparelhos de reprodução das relações capitalistas. “[...] Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 29). Indo além, Silva (2015) define porque, para Althusser, a escola se constitui como um aparelho ideológico: “[...] a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge toda a população por um período prolongado” (SILVA, 2005, p. 31).

Nos Estados Unidos, a Teoria Crítica produz trabalhos pautados nas concepções de currículo de Michael Apple e Henry Giroux. Para eles, é importante compreender o processo de construção do currículo a partir de termos como poder, política, cultura e resistência.

Em Apple, temos a definição de que o currículo é construído a partir da organização econômica, havendo uma ampla conexão entre “[...] termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” (SILVA, 2005, p. 46). Nesse sentido, entendemos que a perspectiva de Apple parte da análise de que o currículo possui determinados conhecimentos que não são escolhidos por acaso.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Pelo contrário, a seleção desse conhecimento possui interesses. Assim, “[...] a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2005, p. 46).

Henry Giroux desenvolve seus estudos sobre o currículo a partir do conceito de resistência, ou seja, “sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (SILVA, 2005, p. 53). Assim, Giroux nos apresenta a chamada “pedagogia da resistência”, apontando o papel que a educação crítica representa no sentido de conscientização. É por meio desse processo de conscientização que as pessoas se libertam.

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2005, p. 54).

Na Inglaterra, os estudos sobre Educação e Currículo se desenvolvem a partir da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), na década de 1970, por meio dos estudos de Michael Young. O trabalho *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young em 1971, inaugura estudos importantes que definem o campo de pesquisa da NSE, indicando que, para esse grupo, “não consistia em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento” (SILVA, 2005, p. 66).

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “*conhecimento poderoso*”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Percebemos então que, para Young (2007), é fundamental focar em discussões acerca da seleção dos conhecimentos presentes nos diferentes currículos adotados, visto que essa seleção denota a transmissão de relações sociais, econômicas e institucionais, ou seja, pensar em currículo representa desvelar seu caráter historicamente construído.

No Brasil, os estudos sobre a Educação e as concepções de Currículo na perspectiva da Teoria Crítica encontraram na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire seus principais expoentes.

Freire explicita diferentes conceitos em sua teoria, como por exemplo conscientização, libertação, transformação, diálogo, opressores e oprimidos. Neste sentido, para Freire o principal objetivo da Educação é a conscientização dos educandos sobre a situação de opressão em que se encontram, tendo em vista sua humanização. Essa opressão acontece por meio da chamada “Educação bancária”, modelo pedagógico criticado por Freire. Para o educador, essa Educação caracteriza-se pelo “depósito” nos educandos de conhecimentos acumulados, garantindo que a reprodução desses conhecimentos seja preponderante, na prática pedagógica.

[...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva. (SILVA, 2005, p. 59).

Assim, na educação bancária, a conscientização e a criticidade dos educandos são suprimidos e o diálogo se torna inexistente, dificultando que a libertação das consciências ingênuas voltada à transformação de suas realidades aconteça. Com efeito, a Educação, na perspectiva de Paulo Freire, deve partir da valorização da cultura do educando, abrindo espaço para que a conscientização ocorra e a aprendizagem seja verdadeiramente transformadora. A concepção educacional de Paulo Freire e suas contribuições serão discutidas de forma ampla mais à frente.

O Currículo Crítico pressupõe que a sociedade capitalista toma a escola como espaço de reprodução de suas ideologias, retirando o pensamento crítico sobre a sociedade de classes. O currículo age como espaço de legitimação de conhecimentos e práticas reprodutoras de ideologias da classe dominante, refletindo as relações econômicas existentes na sociedade. Assim, o currículo pautado numa perspectiva crítica deve se comprometer com a *práxis*

transformadora e com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa relação se dá por meio de práticas educativas curriculares que emergem a partir da realidade concreta. De acordo com Silva (2005), os termos abaixo nos ajudam a compreender um currículo crítico: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”. (SILVA, 2005, p. 17).

Para uma melhor visualização das características do Currículo Crítico, apresentamos abaixo um quadro síntese dessa teoria.

Quadro 7 - Características do Currículo Crítico

CURRÍCULO CRÍTICO	a) A escola não deve ser espaço de reprodução de ideologias opressoras;
	b) O Currículo não deve ser apenas um rol de conteúdos;
	c) A escola deve ser espaço de conscientização sobre as contradições sociais;
	d) O processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado pela realidade;
	e) A escola deve atuar em prol da emancipação dos sujeitos;
	f) A escola deve ser espaço de conscientização sobre a realidade.

Fonte: Elaboração própria a partir de Moreira e Tadeu (2011) e Silva (2005).

Importante ressaltar que essa realidade, marcada pela ideologização do currículo e pela existência de relações sociais opressoras não é algo determinado. A conscientização acerca dessa realidade produz resistências que podem nos levar a uma luta pela transformação da realidade e emancipação dos sujeitos. Na próxima seção, abordaremos a Teoria Pós-Crítica do Currículo.

2.4 Currículo Pós-Crítico

A partir da década de 1970, surge na Europa, com maior força na França, uma corrente de pensamento denominada pós-estruturalismo. Baseada em trabalhos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, entre outros, o pós-estruturalismo se apresentava como uma radicalização das ideias estruturalistas que predominavam até então.

De uma maneira geral, o pós-estruturalismo entende que a construção da realidade é resultado de significados que atribuímos a ela, ou seja, a linguagem utilizada pelos sujeitos é responsável por construir aquilo que consideramos como real. Assim, a linguagem possui papel

fundamental não como representação do mundo, mas como elemento que o constrói. Nesse sentido, podemos afirmar a ênfase dada à importância da linguagem como elemento mediador da realidade na perspectiva pós-estruturalista (LOPES, 2013, p. 12).

Indo além, Lopes (2013) aponta algumas concepções comuns aos movimentos do estruturalismo e do pós-estruturalismo. De acordo com a autora:

Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo, dentre muitos outros – são compreendidos como sistemas de códigos. (LOPES, 2013, p. 12).

É fundamental frisar que não existe uma corrente homogênea no movimento do pós-estruturalismo. Pelo contrário, são diversas correntes denominadas “pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista” (LOPES, 2013, p. 10), que, em muitos casos, são confundidas por conta do prefixo “pós”, mas em sua essência, compreendem a realidade e as subjetividades de formas diversas.

É nesse contexto que nasce o currículo pós-crítico, a partir da compreensão da linguagem como forma de construção do que é considerado real. O conhecimento, e consequentemente o Currículo, são elementos simbólicos construídos pela linguagem. Assim, “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Neste sentido, o Currículo na perspectiva pós-crítica, refere-se “[...] a um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Assim, a Teoria Pós-Crítica do currículo defende a tese de que, a realidade material não é responsável pela construção do conhecimento e da cultura. Estes são significados, simbologias e definições construídos por meio da linguagem. Um exemplo de currículo que se pauta numa perspectiva pós-crítica é aquele que abrange uma perspectiva multiculturalista, entendendo que o mundo contemporâneo tem como pauta urgente o reconhecimento e valorização da diversidade cultural que afeta a construção do conhecimento e de valores nas escolas. Um currículo multicultural deve funcionar como espaço para o reconhecimento dos sujeitos construídos culturalmente. De acordo com Malanchen (2015):

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de que este deve propagar a diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro. (MALANCHEN, 2015, p. 59).

A partir do reconhecimento e valorização dessa diversidade cultural, que deve ser entendida como historicamente construída, o currículo contribui para redefinir a perspectiva tradicional predominante nas relações sociais, que deixa de lado grupos minoritários e, historicamente, marginalizados. Para Moreira (2001):

[...] os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. Todo o conhecimento escolar redefine-se, então, com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o “olhar do poder”. (MOREIRA, 2001, p. 76).

Nesse sentido, os conteúdos devem se pautar na identificação das diferenças e, conseqüentemente, em seu processo de significações. Essas diferenças são históricas e socialmente produzidas, legitimando discursos opressores de grupos e classes sociais. Assim, o Currículo Pós-Crítico é aquele que se pauta na análise e crítica sobre as diferenças, que é um dos elementos fundamentais que devem ser reconhecidos na sociedade contemporânea. De acordo com Paraíso (2004):

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

Para Silva (2005):

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças

são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2005, p. 88-89).

As possibilidades para se tratar das diferenças em um Currículo Pós-Crítico são variadas. Entre elas podemos destacar a que trata das questões de gênero, identidade, as que versam sobre o movimento LGBTQIA+²⁶.

Quando tratamos das questões de gênero, ganha destaque uma série de críticas à educação, especialmente a que se refere a ideia de que as práticas curriculares foram historicamente construídas por homens e como um espaço para homens sendo, portanto, um espaço para a consolidação da desigualdade de gênero.

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica do currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (SILVA, 2005, p. 97).

Assim, questões como acesso e permanência nas escolas, os conteúdos selecionados e as atividades propostas tornaram-se pontos de reflexão sobre as práticas curriculares. Silva (2005) afirma que o Currículo prioriza questões do universo patriarcal, valorizando perspectivas masculinas que partiam da organização de conteúdo, escolha de carreiras e até o reforço de estereótipos tradicionais.

Nessa mesma linha, outro campo que se ampliou foram os debates sobre questões de raça e etnia. Longe de ser um debate “transversal” ou que celebre a identidade nacional, raça e etnia devem ser tomados como elementos intrinsecamente relacionados às questões de poder, onde raça e etnia aparecem quase sempre como inferiores na malha social. De acordo com Ramão (2013):

O currículo é um texto racial, e esse texto é carregado de marcas identitárias que remontam contextos ainda coloniais. As representações sociais negras são, em muitas questões pejorativas, de submissão, de obediência. Muitas culturais inferiorizadas; seus santos, suas comidas, sua dança, seu jeito de ser, seus antepassados, sua ancestralidade, descaracterizadas inclusive nos processos formativos. (RAMÃO, 2013, p. 86).

²⁶ A sigla LGBTQIA+ é utilizada para indicar as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero do ser humano.

Observa-se, portanto, que a teoria pós-crítica do currículo busca responder questões que impactam diretamente nas relações interpessoais dos educandos. Nesse sentido, questões de alteridade aparentam estar no centro dessas discussões.

Esses são temas fundamentais que trabalhamos nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (CANDAUI, 2005, p. 19).

Partindo da ideia de alteridade, outras questões como diversidade sexual, a teoria *queer* e os estudos pós-coloniais também ganharam força e começaram a se fazer presentes na teoria pós-crítica. O currículo precisa então, na visão da Teoria Pós-Crítica, desvelar a concepção sobre a diversidade como algo histórica e socialmente construída, valorizando todos os grupos sociais sem distinções.

Para sintetizar as concepções de Currículo Pós-Crítico discutidas nesta seção, apresentamos abaixo um quadro com as características do Currículo Pós-Crítico.

Quadro 8 - Características do Currículo Pós-Crítico

CURRÍCULO PÓS- CRÍTICO	a) Multiculturalismo;
	b) Diferença e diversidade;
	c) Ênfase no discurso e linguagem;
	d) Alteridade;
	e) Identidade;
	f) Marcadores sociais de diferenças

Fonte: Elaboração própria a partir de Candau (2005), Malanchen (2015) e Moreira (2001).

Podemos observar, como apontado no começo do capítulo, que as concepções e teorias de currículo são resultados de contextos históricos específicos e se constituíram como respostas às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas desses contextos. Assim, é fundamental compreender como as relações de poder interferem na organização curricular e, se, esse

currículo é produto dessas relações, causando ou não a exclusão de educandos do processo de construção do conhecimento.

Em uma perspectiva de síntese das concepções de currículo apresentadas até aqui – *Tradicional, Crítico e Pós-Crítico* – apresentamos abaixo um quadro geral das características que definem cada uma delas.

Quadro 9 - Síntese das características do Currículo Tradicional, Currículo Crítico e Currículo Pós-Crítico

CURRÍCULO TRADICIONAL	a) A escola é responsável por adaptar os sujeitos à realidade;
	b) As práticas curriculares devem se pautar na eficiência;
	c) A escola é o espaço que deve formar mão de obra especializada;
	d) O processo de ensino e aprendizagem é centralizado na figura do professor;
	e) O conteúdo programático é definido <i>a priori</i> pelos professores;
	f) O conteúdo programático é transmitido de forma mecânica e acrítica;
	g) A avaliação busca verificar a memorização dos conteúdos;
CURRÍCULO CRÍTICO	a) A escola não deve ser espaço de reprodução de ideologias opressoras;
	b) O Currículo não deve ser apenas um rol de conteúdos;
	c) A escola deve ser espaço de conscientização sobre as contradições sociais;
	d) O processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado pela realidade;
	e) A escola deve atuar em prol da emancipação dos sujeitos;
	f) A escola deve ser espaço de conscientização sobre a realidade;
CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO	a) Multiculturalismo;
	b) Diferença e diversidade;
	c) Ênfase no discurso e linguagem;
	d) Alteridade;
	e) Identidade;
	f) Marcadores sociais de diferenças.

Fonte: Elaboração própria.

Apresentaremos no próximo capítulo a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire tendo em vista que as suas contribuições para o campo do currículo são

fundamentais para a inversão completa do caráter prescritivo e opressor que as práticas curriculares tomaram ao longo do tempo.

2.5 Currículo de História e Teorias de Currículo

Após contextualizarmos a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil no Capítulo I, consideramos que alguns elementos presentes nos currículos de História podem ser associados ou não às teorias do Currículo Tradicional, Crítico e Pós-Crítico. Constatamos nesse esforço de contextualização que, para o ensino de História, havia um currículo a ser desenvolvido nas escolas do país. Importante ressaltar que os currículos guardam visões de mundo particulares e interessadas (MOREIRA; TADEU, 2011).

Organizada de maneira a legitimar às demandas e objetivos das elites que ocupavam o poder, a História escolar no período de 1837 a 1930, era marcada por conteúdos que priorizavam um discurso nacionalista e utópico. Esses conteúdos, definidos por professores catedráticos (SANTOS, 2009), pautavam-se na memorização de datas, processos, fatos e nomes históricos.

Importante ressaltar também que, a autonomia e a participação dos alunos foram deixadas de lado. A centralidade do processo de ensino-aprendizagem estava a cargo desses professores que, considerados detentores do saber, transmitiam os conteúdos “importantes” aos alunos. Assim, as contradições sociais eram ocultadas nos currículos e não eram contextualizados a partir da realidade concreta.

Ao longo do período de 1930 a 1964, poucas mudanças se fizeram sentir no que se refere às escolhas para os currículos de História. Um ensino pautado na memorização dos conteúdos, descontextualizados da realidade e centrado a figura do professor continuaram presentes. Contudo, a definição dos currículos deixou de ser função dos professores e passou a ser prerrogativa do Estado, por meio do Ministério da Educação (FONSECA, 2006).

Os currículos de História nesse contexto, além de reafirmarem o papel nacionalista que a disciplina deveria cumprir, buscavam garantir a uniformização da História, excluindo os problemas sociais e legitimando uma suposta unidade e identidade nacional (ABUD, 2002).

No contexto de 1964 a 1985, grandes mudanças nos currículos de História foram sentidas. A principal delas é a exclusão da História como uma disciplina e a criação das

disciplinas de ES, OSPB e EMC. Outro aspecto fundamental nesse contexto é o papel que a História exerceu em formar alunos para atenderem as demandas do mercado. Toda a estrutura educacional, e nisso se inclui a disciplina de História, deveriam agir em prol da formação de mão de obra qualificada para os postos de trabalho (FILGUEIRAS, 2006).

Até aqui, percebemos que a trajetória da História escolar muito se aproxima da concepção de Currículo Tradicional que, entre suas características: *a) A escola é responsável por adaptar os sujeitos à realidade, b) As práticas curriculares devem se pautar na eficiência, c) A escola é o espaço que deve formar mão de obra especializada, d) O processo de ensino-aprendizagem é centralizado na figura do professor, O conteúdo programático é definido a priori, f) O conteúdo programático é transmitido de forma mecânica e acrítica, g) A avaliação busca verificar a memorização dos conteúdos.*

Passando para a História escolar no tempo presente, novos debates permearam como deveriam ser organizados os currículos de História, debates esses que foram inflados a partir da promulgação da LDB 9.394 de 1996 e, especialmente, a partir do crescimento da produção historiográfica no país que buscava reformular os currículos de História.

A inclusão de novos temas e de conteúdos nos currículos de História passou a ser parte dos debates, de modo que os defensores dessas mudanças indicavam que as desigualdades sociais, a diversidade cultural, as diferenças, a família, a sexualidade, as mulheres, entre outros, deveriam estar presentes nas aulas de História (FONSECA, 1993).

Na esteira desses debates, é fundamental destacar que uma das mudanças mais importantes no que diz respeito aos temas inseridos nos currículos de História foi a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da promulgação da Lei n. 10.639/03. Percebemos aqui que as proposições para a História escolar no tempo presente parecem se aproximar do Currículo Pós-Crítico que, tem como principais características estão: *a) Multiculturalismo, b) Diferença e diversidade, c) Ênfase no discurso e linguagem, d) Alteridade, e) Identidade e f) Marcadores sociais de diferenças.*

Contudo, consideramos que em nenhum momento foi localizada qualquer característica do Currículo Crítico nas concepções da História escolar ao longo desses contextos. Mesmo que, algumas propostas busquem trazer à tona os problemas sociais e analisar criticamente o passado e o presente, elas ainda agem muito próximas do Currículo Tradicional. Os currículos ainda são prescritos e impostos pelos órgãos governamentais por meio de diferentes reformas

curriculares, atribuem aos professores um papel de centralidade, buscam atender aos interesses do capital e centralizam o ensino e a aprendizagem em avaliações conteudistas, competências e habilidades, com o objetivo de formar mão de obra. Todos esses fatores aprofundam cada vez mais o fosso entre a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo e as práticas curriculares.

Sintetizamos no quadro abaixo as características dos Currículo Tradicional, Crítico e Pós-Crítico contempladas nos currículos de História, contextualizados no Capítulo I.

Quadro 10 – Características dos Currículos Tradicional, Crítico e Pós-Crítico contemplados nos currículos de História

		Contextos da História como disciplina escolar			
		1837-1930	1930-1964	1964-1985	Tempo presente
Currículo Tradicional	a) A escola é responsável por adaptar os sujeitos à realidade	X	X	X	X
	b) As práticas curriculares devem se pautar na eficiência	*	X	X	X
	c) A escola é o espaço que deve formar mão de obra especializada	*	X	X	X
	d) O processo de ensino-aprendizagem é centralizado na figura do professor	X	X	X	X
	e) O conteúdo programático é definido <i>a priori</i>	X	X	X	X
	f) O conteúdo programático é apresentado de forma mecânica e acrítica	X	X	X	X
Currículo Crítico	a) A escola não deve ser espaço de reprodução de ideologias opressoras	*	*	*	*
	b) O Currículo não deve ser apenas um rol de conteúdos	*	*	*	*
	c) A escola deve ser espaço de conscientização sobre as contradições sociais	*	*	*	*
	d) O processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado pela realidade	*	*	*	*
	e) A escola deve atuar em prol da emancipação dos sujeitos	*	*	*	*
	f) A escola deve ser espaço de conscientização sobre a realidade	*	*	*	*
Currículo Pós-	a) Multiculturalismo	*	*	*	X
	b) Diferença e diversidade	*	*	*	X

	c) Ênfase no discurso e linguagem	*	*	*	X
	d) Alteridade	*	*	*	X
	e) Identidade	*	*	*	X
	f) Marcadores sociais de diferenças	*	*	*	X
Legenda: X: aspecto contemplado. *: aspecto não contemplado.					

Fonte: Elaborado pelo autor.

CAPÍTULO III – O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DE PAULO FREIRE

Um dos mais importantes educadores brasileiros foi Paulo Freire (1921-1997). Freire era natural de Pernambuco e formado pela Faculdade de Direito do Recife. Mesmo formando-se em Direito, dedicou sua vida à Educação, contribuindo profundamente com a Educação nacional e latino-americana. Entre suas atuações como professor, destaca-se a alfabetização de um grupo de jovens e adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, na década de 1960 (FREIRE, 1996).

A experiência revolucionária de alfabetização de Paulo Freire em Angicos o alçou para a coordenação do Plano Nacional de Adultos, proposto pelo governo do Presidente João Goulart (1961-1964). Entretanto, com o Golpe Civil-Militar de 1964, Freire foi obrigado a se exilar primeiramente na Bolívia, depois no Chile, onde escreveu sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*. Freire deixou o Chile em 1969, quando foi convidado para atuar como professor da Universidade de Harvard e depois, rumou para a Europa, mantendo-se por lá até 1979. Após o exílio, retornando ao Brasil, Freire atuou como professor universitário e como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991, durante a gestão da Prefeita Luiza Erundina²⁷ (FREIRE, 1996).

Os fundamentos da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, referencial teórico que adotamos para a análise do Currículo Paulista de História, se inicia com a denúncia da *educação bancária* e desemboca no anúncio da *educação libertadora*. Uma educação só poderá ser verdadeiramente chamada de libertadora se partir da apreensão crítica da realidade pelos sujeitos por meio de uma relação dialógica que deve ter como principal finalidade uma *práxis* transformadora.

Nesse sentido, apresentamos neste capítulo os fundamentos da pedagogia crítico-libertadora de Freire. Para atingirmos esse objetivo, dividimos o capítulo em duas seções: 3.1) *Da denúncia da Educação Bancária ao anúncio da Educação Libertadora*; 3.2) *O Currículo crítico-libertador em Paulo Freire*. Tomamos como referência para essa discussão os seguintes trabalhos de Paulo Freire: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2006), *Extensão ou comunicação?* (2020), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2018) e *Pedagogia do oprimido* (2019).

²⁷ Luiza Erundina de Sousa (1934) exerceu mandato como a primeira Prefeita da cidade de São Paulo entre 1989 e 1993, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

3.1 Da denúncia da Educação Bancária ao anúncio da Educação Libertadora

A partir de suas experiências e do conhecimento da realidade social e educacional brasileira, Freire faz uma denúncia, por meio de seus escritos, daquilo que ele chamou de *educação bancária*, que corresponde a uma prática que está à serviço da alienação e da submissão de alunos e professores.

Na *educação bancária*, os alunos apenas recebem os conteúdos dos professores onde “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2019, p. 81).

O ato de depositar nos alunos conteúdos de forma mecânica é marcado por uma narração, uma dissertação sem fim. Não há nessa narração o estímulo ao pensamento crítico dos alunos, mas sim sua passividade. O que importa é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora (FREIRE, 2019). Os professores, por meio de “comunicados” agem como depositantes de conteúdos e os alunos, depositários desses “comunicados”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2019, p. 80).

Os alunos, de forma passiva e acrítica, devem receber os conteúdos dos professores como uma espécie de “doação”, que conduz ao arquivamento dos sujeitos, metáfora utilizada por Freire (2019) para se referir à negação da humanidade dos sujeitos construída por meio do “bancarismo”. “Arquivados, porque, fora da busca, fora da *práxis*, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2019, p. 81).

Percebemos que a *educação bancária*, nesse sentido, é marcada pela falta de protagonismo e autonomia dos alunos, onde eles tornam-se alienados em seu próprio processo de construção do conhecimento. Não há na *educação bancária* margem para a reflexão crítica sobre as contradições da realidade e a superação delas.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a

sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2019, p. 82).

A *educação bancária* nega a capacidade existente nos sujeitos de transformação do mundo. Aponta Freire (2019) que “[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2019, p. 83).

A crítica sobre a *educação bancária* apresentada por Freire é acompanhada pelo anúncio de uma *educação libertadora*. Para Freire, a educação deve se pautar na inserção crítica dos sujeitos na realidade, buscando sua humanização e libertação. A *educação libertadora* é aquela que contribui para a compreensão sobre o mundo, como uma realidade que está em transformação.

Ao denunciar a relação de opressão existente nas práticas pedagógicas “bancárias”, Freire propõe uma pedagogia que seja, de fato, problematizadora da realidade e contribua para o processo de humanização dos sujeitos, superando a realidade de opressão em que se encontram.

Analisaremos a seguir os fundamentos da *educação libertadora*, a partir da explicitação das três categorias selecionadas para a análise do Currículo Paulista de História: *realidade concreta, diálogo e práxis*. Essas três categorias fundamentam a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

Realidade concreta é um termo que aparece com frequência no contexto geral da obra de Paulo Freire. Expressões como “estudo sobre a realidade”, “conhecimento sobre a realidade”, “realidade a ser transformada”, entre outros, são frequentes. A *realidade concreta* medeia a relação dialógica da *educação libertadora* de Freire.

É na *realidade concreta* marcada pela opressão, que opressores e oprimidos devem agir, pois, ela “[...] ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (FREIRE, 2019, p. 52).

A *realidade concreta*, uma vez opressora, é responsável pela dominação da consciência. A consciência dominada é marcada pela imersão dos sujeitos, o que os leva a não refletir sobre as contradições da realidade e a não agir em prol de sua transformação. A essa consciência, Freire chama de “semi-intransitiva”²⁸. Inseridos nessa realidade opressora e inconscientes de

²⁸ “Chamamos a essa forma de consciência de ‘semi-intransitiva’. Em sua quase imersão na realidade, esta modalidade de consciência não consegue captar muitos dos desafios do contexto ou os percebe distorcidamente” (FREIRE, 2006, p. 86).

sua situação no mundo, os sujeitos não realizam uma *práxis* libertadora, fazendo com que a consciência dominada “[...] não se oriente no sentido da transformação da realidade que as origina” (FREIRE, 2006, p. 86).

Percebemos aqui, que Freire se fundamenta na concepção de realidade proposta pelo método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Para Marx e Engels, o processo de transformação do mundo se dá por meio do trabalho, entendido como a ação que transforma os sujeitos em seres humanos. “[...] É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, s/d, p. 267).

O trabalho humano não é apenas o responsável por criar condições de sobrevivência. Por meio dele, o ser humano transforma a natureza e a realidade ao seu redor e, ao mesmo tempo, humaniza-se: “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 167).

Assim a “educação libertadora” é responsável pela transformação e desvelamento da realidade, contribuindo diretamente para a humanização.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. (FREIRE, 2020, p. 101).

O método do MHD pressupõe que o pensamento, agindo através da materialidade histórica dos sujeitos, deve criticar a realidade dos sujeitos e agir em prol de sua transformação. Freire (2011) propõe que a educação libertadora deve garantir a opressores e oprimidos o desvelamento da realidade material que os condiciona.

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Não basta apenas constatar os princípios que regem a *realidade concreta* opressora dos sujeitos. É necessário compreender essa realidade e transformá-la por meio de uma consciência crítica que se desenvolve entre professores e alunos no processo de conhecimento e problematização da realidade. Para Freire (2019):

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2019, p. 97).

A consciência crítica sobre a realidade concreta nos conduz diretamente para o reconhecimento e superação das *situações-limites*²⁹ que envolvem os sujeitos, proporcionando a *práxis* transformadora da realidade por meio do estabelecimento de *atos-limites*³⁰.

A transformação dos sujeitos e da realidade concreta se dá através do *diálogo*. Mediatizados pela *realidade concreta*, os sujeitos se encontram e pronunciam o mundo e o pronunciando, os sujeitos o transformam e se transformam. O diálogo transformador da realidade e dos sujeitos deve se basear em uma relação de doação e não de imposição. Freire (2019):

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2019, p. 110).

A comunicação, estabelecida por meio do *diálogo*, é inerente à nossa condição humana. A *educação libertadora* compreende que alunos e professores devem criar entre si uma relação dialógica. Nessa relação, a educação liberta os sujeitos da alienação, da miséria, da opressão e da reificação.

Uma relação verdadeiramente dialógica estabelecida entre alunos e professores é marcada pelo *diálogo*. O *diálogo* possui um papel central na educação libertadora, sendo a essência dessa educação. O *diálogo*, para Freire, é o direito dos sujeitos em pronunciar o mundo.

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2019, p. 109).

²⁹ “[...] as situações-limite não são o “contorno infranqueável onde terminam as possibilidades”; mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são “a fronteira entre o ser e o ser nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (PINTO, 1960 *apud* FREIRE, 2019, p. 125).

³⁰ “[...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2019, p. 126).

Na concepção bancária de educação, não existe uma relação dialógica, pois o professor, tomado como o único detentor do conhecimento, disserta de maneira alienante os conteúdos sobre os alunos, retirando assim da educação seu aspecto libertador. Na concepção bancária de educação, professores e alunos estão em contradição no processo de construção do conhecimento. Freire (2019), por meio de dez propriedades apresenta como alunos e professores, em contradição, se comportam em uma educação antidialógica.

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2019, p. 82).

É a partir do *diálogo* que a superação dessa contradição acontece. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2019, p. 95).

O *diálogo* não deve ser uma mera troca de palavras entre sujeitos, de maneira descompromissada e aleatória. Também não pode ser uma discussão em torno de um objeto cognoscível onde um sujeito busca ganhar autoridade sobre outro. Não é um ato de conquista. O *diálogo* é o caminho onde os sujeitos, constituídos historicamente, podem conhecer mais, conscientes de que são seres inacabados.

A educação libertadora propõe, portanto, o *diálogo* como ponto de partida para a libertação e humanização dos sujeitos em um processo educativo. Ao estabelecerem de fato uma relação dialógica, professores e alunos anunciam uma educação problematizadora e transformadora da realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, o diálogo tem dois elementos constituintes: ação e reflexão. Configura-se como uma *práxis* libertadora, com vistas à transformação da realidade. A *práxis* deve ser, portanto, “[...] reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2019, p. 52). A partir da

práxis proporcionada pelo *diálogo* crítico, professores e alunos, mediados pela *realidade concreta* em que se encontram, se transformam e se humanizam.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2019, p. 108).

Portanto, a educação libertadora deve ter no *diálogo* entre professores e alunos sua centralidade, que se dá em torno do desvelamento da *realidade concreta* opressora em que se encontram os sujeitos, que consiste no caminho para uma *práxis* transformadora.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte sua humanização. (FREIRE, 2019, p. 105).

Fica evidente para nós que a *educação libertadora* deve se pautar na relação dialógica com o objetivo de transformação da realidade. Assim, a *educação libertadora*, ancorada na ação sobre a realidade, conduz à humanização e conscientização dos sujeitos, que se entendem nesse processo como seres inconclusos. “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2019, p. 105).

A partir dessa afirmação, surge um questionamento fundamental para compreendermos a Pedagogia Crítica de Freire: como se dá o processo de construção curricular numa perspectiva crítico-libertadora?

3.2 O Currículo crítico-libertador em Paulo Freire

Freire (2019) aponta que a busca pelo conteúdo programático e a elaboração de um currículo se dão a partir da realidade concreta e da situação existencial dos sujeitos. O objetivo não é apresentar conteúdos de forma simplista. O que vai orientar o processo de construção do

conteúdo programático é a consciência que os sujeitos possuem da realidade opressora, refletindo sua situação no mundo e a sua capacidade transformadora.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2019, p. 116).

Nesse sentido, Freire (2019) elabora o conceito de *Tema Gerador*, que pode ser entendido como o conjunto de temas construídos a partir da reflexão sobre a realidade e que, não podendo ser tomado como um elemento abstrato pelos sujeitos, deve ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre eles.

A obtenção dos temas geradores se dá por meio do que Freire denominou de *investigação temática*. Pautada na dialogicidade, a investigação temática é o ponto de partida para uma *educação libertadora* e se refere à apreensão e desvelamento da realidade pelos sujeitos, entendida como um processo histórico, marcado por contradições. Ela envolve a investigação sobre a maneira de pensar dos sujeitos. A investigação temática, para Freire (2019):

[...] implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da Educação Libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 2019, p. 121).

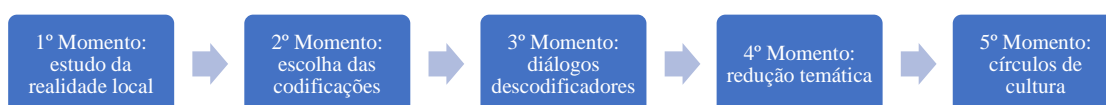
Para a obtenção dos temas geradores, a partir da investigação temática, não se deve investigar os sujeitos de maneira isolada, mas sim o pensar dos sujeitos sobre a sua realidade. Por meio da investigação temática (que para Freire envolve a redução temática e o círculo de cultura), os sujeitos emergem da situação opressora e inserem-se na realidade, construindo assim uma consciência crítica sobre ela. De acordo com Torres (2010):

Assim, é que a investigação temática envolve a investigação do próprio pensar dos educandos sempre referidos à realidade. Neste sentido, é que o programa educativo elaborado na perspectiva freireana dos temas geradores está pautado

no ato de pensar o pensar dos sujeitos do processo educativo. (TORRES, 2010, p. 174).

Freire (2019) apresenta os vários momentos do processo de construção do currículo-crítico a partir do que ele denominou *investigação temática*. Esses momentos podem ser sintetizados no esquema a seguir:

Figura 1 - Construção curricular via Investigação Temática



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro momento da investigação temática é denominado *estudo da realidade local*. Nessa etapa, os investigadores, atuando sempre a partir do diálogo e clareza dos objetivos com os sujeitos, buscam conhecer o contexto e as contradições existentes juntamente com os envolvidos. Os investigadores não devem, em nenhum momento, se impor perante os sujeitos que vivem na área delimitada. Muito pelo contrário. Os sujeitos envolvidos na investigação temática devem, desde o início, atuar de maneira ativa nessa investigação. Freire (2019) aponta que:

A única dimensão que se supõe deva ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica da sua realidade, que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe. (FREIRE, 2019, p. 145).

Nessa primeira etapa, toda a equipe de investigação (investigadores profissionais, auxiliares e representantes do povo) envolvida nas observações da área, vão levantando, por meio da observação crítica da realidade local, o conjunto de contradições existentes. Essas contradições são apreendidas em diversos momentos de observação, inclusive em visitas surpresas à localidade (FREIRE, 2019).

As contradições levantadas a partir dessa “mirada crítica” inicial devem ser apresentadas em relatórios que, em seminários avaliativos, serão discutidas por toda a equipe investigadora. Contudo, Freire (2019) chama a atenção para o fato de que esse núcleo de contradições ainda não deve se constituir como o conteúdo programático. A equipe

investigadora deve “[...] estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área” (FREIRE, 2019, p. 148).

O segundo momento da investigação temática é denominado *escolha das codificações*. Nessa etapa, a partir dos dados coletados ao longo da observação da realidade local, os investigadores chegam a um conjunto de contradições (*situações-limites*), que serão escolhidas para a elaboração das codificações, no processo de investigação temática. É importante apontar que as codificações devem representar, de acordo com Freire (2019), duas condições: a) devem representar situações conhecidas pelos sujeitos e, b) não podem ter seu núcleo demasiado explícito ou demasiado enigmático. Assim, as codificações para Freire (2019):

[...] devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafiados sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores. (FREIRE, 2019, p. 151).

Reunidas as codificações que irão servir à investigação temática, a equipe investigadora dá início ao terceiro momento, *diálogos descodificadores*, que Freire denomina de “círculos de investigação temática”. O objetivo principal dos “círculos de investigação temática” é a problematização da realidade em que se encontram os sujeitos, a partir das codificações preparadas e da gravação dessas reuniões. Neles, devem constar a presença do investigador, dos auxiliares da investigação, além de um psicólogo e um sociólogo. Ao longo do processo de descodificação, cabe ao investigador “[...] não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (FREIRE, 2019, p. 157). Quanto ao psicólogo e sociólogo, a tarefa “[...] é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores” (FREIRE, 2019, p. 157).

Os “círculos de investigação temática” são fundamentais no processo de construção do currículo crítico-libertador, pois, a partir da problematização das codificações elaboradas e das próprias respostas que vão sendo elaboradas ao longo do processo dialógico, os participantes vão apresentando “[...] uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2019, p. 157).

O quarto momento é denominado *redução temática* e se refere, propriamente, ao material preparado pelos especialistas, a partir das descodificações realizadas na etapa anterior.

A partir da análise crítica das descodificações e das notas tomadas pelo psicólogo e sociólogo, os temas vão emergindo.

Esses temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que isto signifique, contudo, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques. Significa apenas que há uma visão mais específica, de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações. (FREIRE, 2019, p. 159).

Importante apontar que Freire (2019) chama a atenção para o fato de que o currículo construído a partir da investigação temática, deve ser encarado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, onde cada “[...] especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’” (FREIRE, 2019, p. 160).

Objetivando a elaboração de um programa educativo, os temas são dialogados pela equipe de educadores para a confecção do material, havendo a possibilidade desses temas se desdobrarem em outros – os temas-dobradiças.

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. (FREIRE, 2019, p. 164).

O último momento, denominado *círculo de cultura*, é o espaço onde a *educação libertadora*, se distanciando da concepção “bancária” assume um caráter coletivo. O professor deixa de ser aquele que ensina e passa a ser o coordenador de um diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo. A relação dialógica passa a ser o próprio fio condutor para a construção do conhecimento.

Conclui-se que a construção de um currículo crítico-libertador em Paulo Freire, por meio da investigação temática, significa pensar em uma educação libertadora e, de maneira dialógica, feita *com* o povo e *para* o povo. Um currículo crítico deve nascer a partir da apreensão das contradições sociais da *realidade concreta* opressora e objetivar a *práxis* transformadora dessa realidade.

Apresentamos abaixo um quadro síntese das categorias freireanas *realidade concreta*, *diálogo e práxis*, objetivando compreender os sentidos e significados que Freire atribui a cada uma delas.

Quadro 11 - Síntese das categorias realidade concreta, diálogo e práxis

REALIDADE CONCRETA	a) No contexto capitalista, se traduz como uma realidade opressora/domesticadora;
	b) Deve ser problematizada e transformada pelos sujeitos;
	c) É espaço para a busca do conteúdo programático;
	d) Medeia a relação dialógica entre educadores-educandos;
	e) É construída a partir da ação dos sujeitos.
DIÁLOGO	a) É pronúncia do mundo;
	b) É encontro dos sujeitos;
	c) É uma exigência existencial dos sujeitos;
	d) Direciona o pensar crítico dos sujeitos;
	e) É inaugurado na busca do conteúdo programático;
	f) É o encontro dos sujeitos na busca do <i>ser mais</i> .
PRÁXIS	a) É ação-reflexão-ação transformadora que incide sobre a realidade concreta opressora;
	b) É transformação da realidade concreta opressora;
	c) É interpretação sobre a realidade concreta opressora;
	d) Age em prol da libertação da consciência ingênua dos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio do entendimento sobre o currículo crítico-libertador, fundamentado nas categorias *realidade concreta, diálogo e práxis*, analisaremos, no Capítulo IV, o Currículo de História do Estado de São Paulo, a partir destas três categorias fundantes da Educação Libertadora.

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

Até o momento, compreendemos o percurso de constituição do ensino de História e de suas práticas curriculares no Brasil, e compreendemos que esse movimento foi marcado por intencionalidades, escolhas e imposições. A História ensinada ao longo do recorte temporal estipulado, foi diretamente afetada por contextos sociais, políticos e culturais, onde os grupos que estiveram no poder, buscavam legitimar suas ideologias e ações.

A partir disso, é fundamental compreendermos nosso objeto de estudo – o Currículo Paulista de História – visto que ele prescreve e práticas pedagógicas em escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

Sendo assim, além de compreender nosso objeto de estudo, buscamos apresentar o percurso metodológico dessa pesquisa, que direcionará nosso olhar para a análise dos dados levantados, bem como para as conclusões, a partir do problema de pesquisa proposto. Para isso, dividimos o capítulo em quatro seções: *3.1) pesquisa qualitativa em Educação; 3.2) pesquisa bibliográfica; 3.3) análise documental; 3.4) análise textual discursiva.*

4.1 Pesquisa qualitativa em Educação

Os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos seus resultados foram pautados no que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa. Entendemos que as pesquisas que se afirmam qualitativas possuem como fundamento a concepção de que os dados obtidos e analisados devem partir da realidade historicamente construída.

Nesse sentido, ao compreender que a Educação se relaciona com a realidade dos sujeitos historicamente construídos, a pesquisa qualitativa se faz importante como metodologia, pois ela “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem como fundamento a concepção de que há uma relação de interdependência entre os sujeitos (entende-se aqui o pesquisador como um deles), o objeto e a realidade concreta, no processo de construção do conhecimento. Na pesquisa qualitativa:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Lüdke e André (2018) apontam que o ato de pesquisar é uma atividade humana e social, sendo impossível não levar em consideração a subjetividade desse pesquisador e a realidade em que ele está inserido.

Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRE, 2018, p. 3).

Corroborando as contribuições de Chizzoti (2000) e de Lüdke e André (2018), Gatti e André (2011) apresentam quatro pontos fundamentais que fazem parte da pesquisa qualitativa e suas contribuições para o campo das pesquisas em Educação.

1) a incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos. 2) a constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Entendemos que há uma relação dialética entre os sujeitos e o mundo, entre a objetividade e a subjetividade, entre a *práxis* e a realidade concreta opressora. Assim, a escolha da abordagem da metodologia de pesquisa qualitativa se pautou na concepção de que não há como conceber o processo de análise do objeto sem reconhecer as subjetividades, as visões de mundo dos educandos envolvidos na pesquisa acerca da realidade concreta opressora em que vivem.

O objeto de estudo para a pesquisa qualitativa, não se configura como um elemento isolado esperando ser quantificado. Pelo contrário, também se revela como um fenômeno pautado em uma determinada realidade.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTI, 2000, p. 84).

O pesquisador de Educação que faz a escolha pela pesquisa qualitativa, deve compreender que a realidade educacional investigada é uma construção humana, pautada em uma realidade historicamente construída, possuidora de significados e marcada pelas relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que o Currículo Paulista de História é uma construção humana que se baseia em uma determinada realidade social e age diretamente no sentido de prescrever possíveis práticas aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para a construção da argumentação sobre o ensino de História no Brasil e das teorias curriculares tradicional, crítica, pós-crítica, com ênfase no currículo crítico-libertador, recorreremos à *pesquisa bibliográfica*, de modo que, para a análise do *Currículo Paulista de História* mediante a busca dos distanciamentos e as aproximações com os fundamentos do currículo crítico-libertador de Freire, optamos pela *análise documental*, a partir da abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD).

4.2 Pesquisa bibliográfica

Em uma pesquisa acadêmica, a primeira etapa a ser cumprida é a chamada pesquisa bibliográfica que consiste, de maneira geral, no levantamento, leitura e análise da bibliografia produzida sobre um tema. Trata-se de levantamento de bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o autor em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 1992). Por meio da pesquisa bibliográfica, conseguimos atingir alguns dos objetivos específicos propostos, sem perder no horizonte a problematização apresentada nesta pesquisa.

Para construirmos nosso entendimento sobre o objetivo *a) analisar a trajetória da disciplinarização da História no Brasil*, recorreremos aos trabalhos de Bittencourt (2010), Bittencourt (1993), Abud (2002), Farias Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Andrade (2007), Gasparello (2002), Almeida Neto (2014) e Martins (2014).

Acerca do objetivo de *b) identificar as características das teorias curriculares* os trabalhos de Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2008), Goodson (1997), Silva (2015) e Lopes e Macedo (2011) trouxeram importantes contribuições, apresentando de maneira geral, quais escolhas e significados foram atribuídos às diferentes práticas curriculares, ao longo do século XX.

Para a construção do referencial teórico freireano adotado nessa pesquisa, utilizamos as obras *Pedagogia do Oprimido, Extensão ou Comunicação?, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, que contribuíram para atingirmos os objetivos específicos: *c) identificar os significados das categorias realidade concreta, diálogo e práxis nas obras de Paulo Freire, d) averiguar em que medida as categorias realidade concreta, diálogo e práxis estão ou não presentes no Currículo Paulista de História.*

4.3 Análise documental

Muitos são os métodos de análise empregados em uma pesquisa científica. Eles variam de acordo com os objetivos e a problemática levantada pelo pesquisador. Nesse sentido, tomamos como método de análise do documento *Currículo Paulista de História*, a análise documental. A análise documental é um dos métodos que proporciona de forma ampla o tratamento dos dados obtidos pela pesquisa qualitativa. Lüdke e André (2018) entendem que, por meio da análise documental, podemos complementar informações pertinentes a uma pesquisa, obtidas por outros métodos ou elaborar novos problemas para uma pesquisa. Nesse sentido:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Importante afirmar que a análise documental não deve se restringir apenas a uma leitura desinteressada dos documentos que se apresentam à pesquisa. É fundamental entender que esses documentos carregam visões sociais, políticas e culturais de quem os produziu.

Pressupõe, portanto, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem

contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 115).

A análise documental do Currículo Paulista de História é um recurso fundamental para respondermos ao problema proposto nesta pesquisa.

4.4 Análise Textual Discursiva (ATD)

Para o processo de análise do documento *Currículo Paulista de História*, optamos pela abordagem denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiazzi (2006), a abordagem da ATD se apresenta como um polo que transita entre as consagradas abordagens de análise documental de conteúdo e de discurso.

A ATD se configura como uma abordagem de caráter qualitativo por excelência, visto que se descola em sentido contrário das reflexões de caráter mais positivistas, colocando o pesquisador em um papel de centralidade e de autoria no processo de análise (MORAES, 2020). Para Guimarães e Paula (2020):

Assim, o pesquisador é o autor e, para tanto, deve ter ocorrido uma apropriação e uma incorporação da análise; ou seja, a autoria se desloca: do texto para o autor-pesquisador da análise. É uma concepção profundamente hermenêutica. (GUIMARÃES; PAULA, 2020, p. 684).

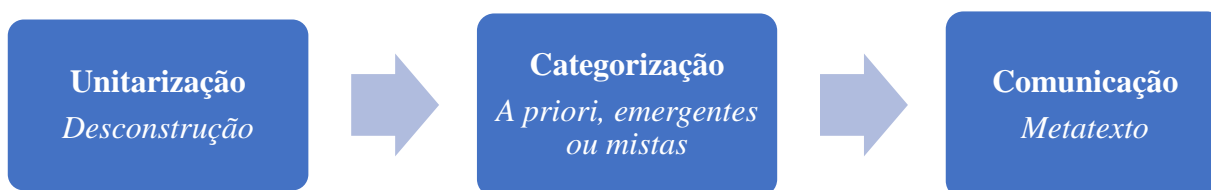
Nesse sentido, Moraes (2003) chama a atenção para o envolvimento do pesquisador com os documentos selecionados para o processo de análise, o que ele denomina impregnação. “A impregnação persistente nas informações dos documentos do *corpus* da análise que passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possam atingir novas compreensões” (MORAES, 2003, p. 196). Assim, a impregnação é fundamental para a análise de documentos, objetivando a construção, validação ou refutação das hipóteses levantadas no processo de pesquisa.

De acordo com Moraes (2003), a abordagem da ATD pode ser dividida em três etapas: a *unitarização*, que se constitui no processo de desconstrução e obtenção das unidades de análise dos textos do *corpus*; a *categorização*, que consiste em um movimento de comparação entre as unidades e que pode ocorrer por meio de categorias definidas a priori pelo pesquisador

ou que emergem ao longo do processo de análise e, até mesmo, podem utilizar as duas possibilidades, entendidas como categorias mistas; e por último a *comunicação*, que é definida como um exercício de apresentação de novas compreensões a partir das duas etapas anteriores.

Sintetizamos na figura abaixo, a partir de Moraes (2003), as etapas que correspondem a abordagem metodológica da ATD e na sequência, apresentamos como realizamos o processo de análise do documento Currículo Paulista de História.

Figura 2 - As etapas da abordagem da ATD



Fonte: Elaborado a partir de Moraes (2003).

Definimos como *corpus* documental para essa pesquisa o documento *Currículo Paulista de História*, denominado aqui de *Texto 1*. A partir dessa definição, passamos para o processo de *unitarização* do Texto 1, que “[...] consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica” (MORAES, 2003, p. 195).

A partir do processo de *unitarização* do Texto 1, passamos ao processo de codificação, que consiste em indicar a origem e os significados de cada uma das unidades de análise elencadas (MORAES, 2003).

A título de esclarecimento, o número 1 inicia a codificação de cada unidade de análise e identifica o *corpus* documental selecionado, denominado como apontamos anteriormente de Texto 1. Na sequência, encontram-se números sequenciais que representam, cada uma das unidades de análise, bem como o título retirado do Currículo Paulista de História. Ressaltamos que as unidades de análise foram elencadas a partir do processo de leitura e desconstrução do Texto 1.

Após o processo de codificação das unidades de análise, passamos para etapa de *categorização*. Moraes (2003) aponta que as categorias se constituem como elementos de

interpretação das unidades de análise, contribuindo diretamente na construção da interpretação do documento e que conduz o pesquisador a novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

Categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 199).

Definimos para essa pesquisa o que a ATD denomina como *categorias a priori*, que se constituem como lentes “caixas” nas quais as unidades de análise serão realocadas. De acordo com Moraes (2003), as categorias definidas *a priori* são escolhidas:

“[...] quando as teorias são definidas e assumidas antes da análise propriamente dita dos dados, examinando-os com base em teorias escolhidas com antecedência, as categorias construídas são denominadas *a priori*. São “caixas” em que os dados serão classificados. (MORAES, 2003, p. 200).

Tomamos como referencial teórico para essa pesquisa a concepção de Paulo Freire de currículo crítico-libertador, conforme apontamos no item 2.5. Desses significados freireanos sobre o currículo, selecionamos *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis* como categorias analíticas, discutidas e definidas previamente, antes do início do processo de análise do documento.

É fundamental ressaltar que, no decorrer do processo de análise do Texto 1 *Currículo Paulista de História*, emergiram novas categorias ou desdobramentos das categorias selecionadas *a priori*, que se constituem como categorias emergentes, formando o conjunto denominado de *categorias mistas*. Esse movimento de constituição de *categorias mistas* parte das “[...] transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise” (MORAES, 2003, p. 197-198).

A última etapa, denominada de *comunicação*, parte do processo de análise das unidades significativas por meio da etapa de categorização. A comunicação “concretiza-se em forma de metatextos em que os novos *insights* atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhes” (MORAES, 2003, p. 208). O movimento de comunicação deve se expressar como a compreensão do fenômeno investigado aos leitores, por meio de produções escritas que explicitem novos significados e sentidos, denominados metatextos, pelos autores.

Sintetizamos no quadro abaixo o processo de análise do documento *Currículo Paulista de História*, a partir da ATD.

Quadro 12 - Síntese da análise do documento Currículo Paulista de História a partir da Análise Textual Discursiva

<p style="text-align: center;">Unitarização <i>Desconstrução do texto e estrutura das unidades de análise</i></p>	1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa
	1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais
	1.3 Ensino Fundamental Anos Finais
	1.4 Área de Ciências Humanas
	1.5 História
<p style="text-align: center;">Categorização <i>Categorias definidas a priori</i></p>	Realidade concreta
	Diálogo
	<i>Práxis</i>
<p style="text-align: center;">Comunicação <i>Metatexto</i></p>	Compreensão do fenômeno estudado

Fonte: Elaboração própria.

O movimento de *comunicação* dos resultados aos leitores da investigação está contemplado no próximo capítulo. Iniciamos esse movimento de *comunicação* analisando as unidades :1.1 *Currículo Paulista: uma construção colaborativa*, 1.2 *Ensino Fundamental Anos Iniciais*, 1.3 *Ensino Fundamental Anos Finais*, 1.4 *Área de Ciências Humanas e 1.5 História*, por meio da explicitação de excertos retirados do *corpus* documental. Os excertos foram selecionados a partir da menção direta dos termos que compõem as categorias definidas a priori – *realidade concreta, diálogo e práxis* – e a partir de expressões, palavras e termos que aludem a alguma das categorias.

CAPÍTULO V – O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA: ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS *REALIDADE CONCRETA, DIÁLOGO E PRÁXIS*

Para iniciarmos o processo de análise do objeto de estudo – o *Currículo Paulista de História* na etapa do Ensino Fundamental, se faz necessária sua contextualização. Para isso, apresentaremos nesse capítulo a contextualização do Currículo Paulista, documento geral que organiza as disciplinas que compõem a Rede Estadual de São Paulo. Importante ressaltar que esse movimento de contextualização se faz necessário visto que, o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental é uma parcela de todo um conjunto de prescrições feitas pelo Estado de São Paulo às escolas da rede.

Após a contextualização do objeto de estudo, passaremos à sua análise, buscando identificar no documento os “*distanciamentos e aproximações entre o Currículo Paulista de História e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire, a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis*”.

Dividimos o capítulo nas seguintes seções: 5.1) *Contextualização do Currículo Paulista de História: elaboração e implantação*; 5.2) *Organização e fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista de História*; 5.3) *Análise do Currículo Paulista de História a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis*; 5.3.1) *Categoria realidade concreta*; 5.3.2) *Categoria diálogo*; 5.3.3) *Categoria práxis*.

5.1 Contextualização, elaboração e implantação do Currículo Paulista de História

O *Currículo Paulista de História* se constitui como o mais recente documento curricular para a disciplina de História da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Até o final do ano de 2019, as escolas da rede utilizavam o documento denominado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, elaborado e implantado a partir do ano de 2008, durante a gestão do então governador José Serra³¹. Discorreremos a seguir sobre o processo de elaboração e implantação do Currículo Paulista de História.

³¹ José Serra (1942) exerceu mandato como Governador do Estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2011, pelo Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB).

O Currículo Paulista de História foi elaborado e implementado ao longo dos anos de 2018 e 2019, logo no início da gestão do Governador João Dória³², tendo como coordenadores da Etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, Andréa Fernandes de Freitas e Gisele Nanini Mathias, respectivamente.

O documento aponta que a reforma curricular do Estado de São Paulo que deu origem ao *Currículo Paulista de História* iniciou-se no ano de 2018, a partir da homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017.

Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re) elaboração de seus currículos. [...] No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo. (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

Em diferentes trechos, é reafirmado que o Currículo Paulista de História é resultado de um processo colaborativo entre as redes municipais, particulares e estadual, sendo construído e implantado com a participação de profissionais da área da Educação “(...) que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares. (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

A primeira versão do Currículo Paulista de História foi elaborada a partir das proposições da BNCC, sendo disponibilizado para consulta *on-line* por professores, gestores, estudantes e sociedade civil. O documento Currículo Paulista aponta que essa primeira versão contou com a participação de “[...] 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares” (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

A segunda versão, de acordo com o documento, incorporou as sugestões apontadas na consulta *on-line* da primeira versão e foi discutida em 82 seminários regionais com a presença de professores e gestores das redes pública e privada. É importante ressaltar que esses seminários propuseram “[...] novas habilidades, assim como a readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na

³² João Dória (1957- à atualidade) exerce mandato como Governador do Estado de São Paulo desde 2019, pelo Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB).

Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019, p. 24) e, novamente, foi disponibilizada para consulta on-line.

A partir desses debates e adequações de habilidades, a terceira versão foi elaborada e apresentada ao Conselho Estadual de Educação em 2018, recebendo recomendações e revisão do texto pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME).

Entre as recomendações destacaram-se que o Currículo Paulista de História deveria observar o conceito de competências da BNCC e enfatizar as habilidades socioemocionais e cognitivas (SÃO PAULO, 2019). Após essas recomendações, o documento passou por uma apreciação pelo Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado em junho de 2019 e homologado pela SEDUC em agosto de 2019.

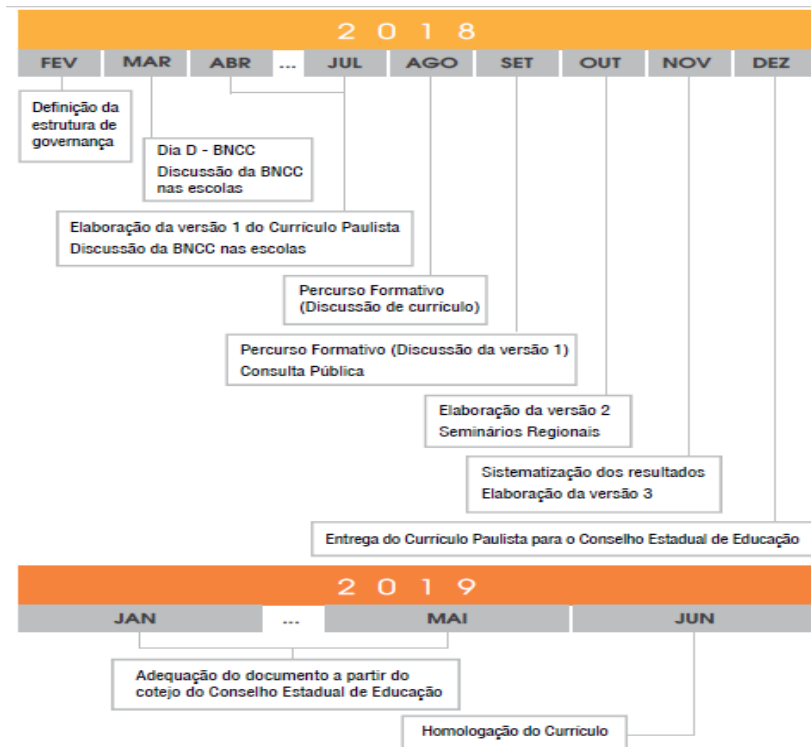
Conforme referenciado no texto, consta que o Currículo Paulista de História consiste em um documento construído por meio de um movimento participativo e democrático, o que levou a elaboração de diferentes versões, a partir de pesquisas consultivas a professores, gestores, estudantes e sociedade civil, o que pode ser visualizado nas figuras abaixo.

Figura 3 - Capa final do documento Currículo Paulista



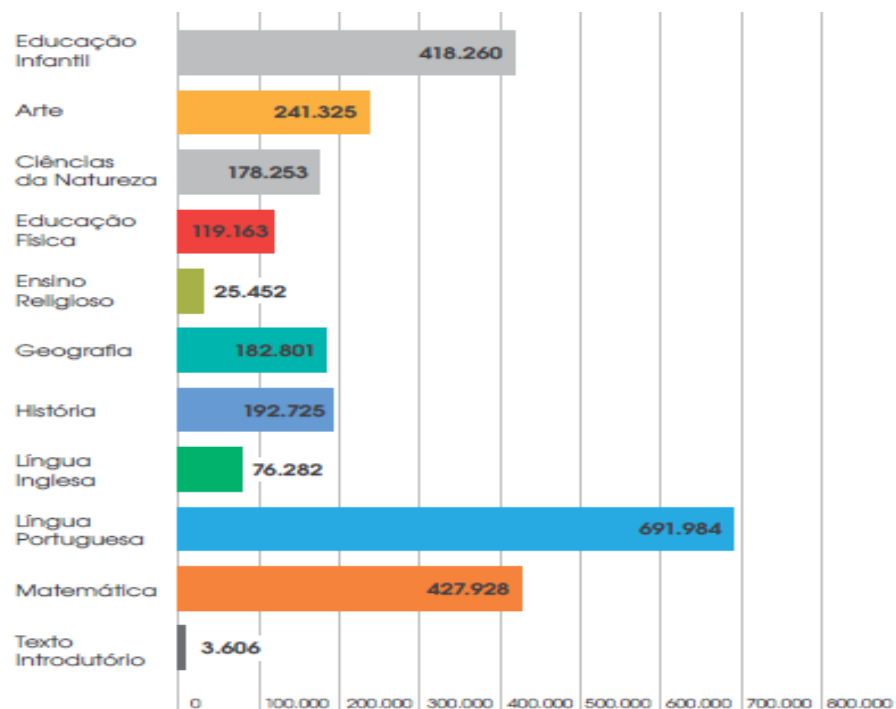
Fonte: São Paulo (2019).

Figura 4 - Processo de construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo



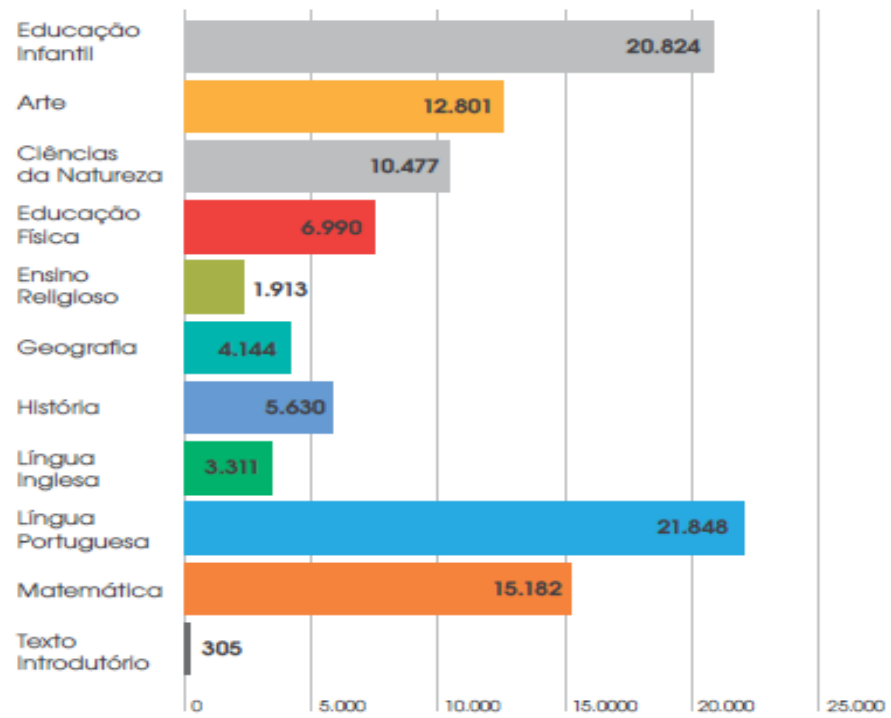
Fonte: São Paulo (2019, p. 25).

Figura 5 - Número de participações na plataforma on-line referente à consulta pública



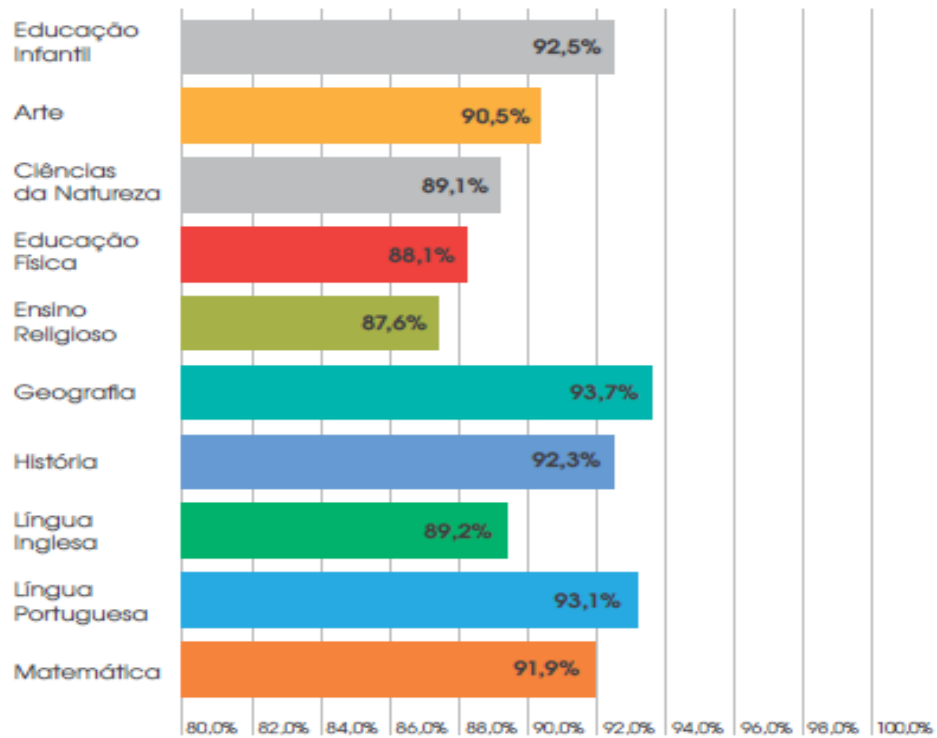
Fonte: São Paulo (2019, p. 21).

Figura 6 - Número de contribuições on-line



Fonte: São Paulo (2019, p. 22).

Figura 7 - Taxa de aprovação ao currículo



Fonte: São Paulo (2019, p. 23).

É válido apontar que, nos anos de 2018 e 2019, quando atuei como docente da rede, não participei ou recebi relatos sobre a trajetória desse processo colaborativo descrito no documento. Em reuniões de ATPC³³, que envolviam professores, coordenadores e funcionários das diretorias de ensino, nos foi comunicado que as escolas precisariam se adequar às novas orientações curriculares que seriam realizadas, visto que, a estrutura curricular do Estado de São Paulo precisaria se adequar às mudanças propostas pela BNCC.

Embora o discurso que permeia a BNCC e que está presente no Currículo Paulista de História seja o de considerar os anseios e interesses da comunidade escolar na organização curricular, o documento age de maneira prescritiva ao desconsiderar as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, deixando essa contextualização a cargo dos professores.

Esses conteúdos prescritos pelo documento estão distribuídos em cinco Áreas do Conhecimento e suas respectivas disciplinas:

- Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa);
- Matemática (Matemática);
- Ciências da Natureza (Ciências);
- Ciências Humanas (História e Geografia);
- Ensino Religioso (Ensino Religioso).

Para o desenvolvimento dos conteúdos e das disciplinas em sala de aula, são disponibilizados aos professores e alunos alguns materiais, denominados *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*.

O conjunto desses materiais é denominado *Currículo em Ação* e sintetizam por meio das denominadas *Situações de Aprendizagem*, as unidades temáticas, as habilidades do Currículo Paulista e os objetos de conhecimento em cada uma das disciplinas, bem como a forma de organização dos conteúdos selecionados e as atividades avaliativas. As *Situações de Aprendizagem* configuram-se assim como o currículo propriamente utilizado em sala de aula por professores e alunos.

Apresentamos a seguir duas figuras que ilustram os materiais que são disponibilizados aos professores e alunos e materializam o Currículo Paulista de História em sala de aula: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

³³ Aula de Tempo Pedagógico Coletivo. Corresponde a reuniões semanais entre professores a equipe gestora da unidade escolar.

Figura 8 - Caderno do Professor – 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais

CADERNO DO PROFESSOR – 3º BIM. - 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL



Acesse o QR Code ou o link abaixo:
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – PRIMEIRO E SEGUNDO REINADOS: POLÍTICA E ECONOMIA

Unidade Temática: O Brasil no século XIX

Habilidades: (EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, durante o período regencial do Brasil.

(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de Fronteiras, com tensões e conflitos durante o Império.

(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar os seus impactos na ordem escravocrata então vigente.

Objetos de conhecimento: Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.

Professor(a), por meio desta Situação de Aprendizagem os estudantes serão convidados a refletir sobre importantes processos políticos e econômicos que se deram no Brasil do século XIX, por meio da análise de alguns dos principais acontecimentos da História do país: a Independência do Brasil, os nove anos de reinado de D. Pedro I, os governos regenciais e o reinado de D. Pedro II.

ATIVIDADE 1 - Sensibilização

1.1. Observe as imagens abaixo para realizar a atividade proposta.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a) esta é uma atividade de sensibilização. Com ela espera-se que, mediante pesquisa, o(a) estudante entre em contato com alguns dos objetos de estudo desta Situação de Aprendizagem e formule uma perspectiva própria em relação a alguns dos principais acontecimentos dos reinados de D. Pedro I e D. Pedro II.

a) As imagens são representações dos dois imperadores brasileiros. Pesquise sobre cada um deles, apontando os principais acontecimentos de seus governos. Registre-os em seu caderno.

Antes da realização da pesquisa pelos(as) estudantes é interessante observar o conhecimento prévio deles em relação aos retratos reproduzidos no *Caderno do Aluno*. Busque estimular um diálogo sobre as imagens, questionando se os(as) estudantes já as conheciam, ou verificando se conseguem depreender algo sobre os personagens históricos representados.

Fonte: São Paulo (2021).

A imagem acima, retirada de um exemplar do Caderno do Professor referente ao 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais exemplifica como o Currículo Paulista prescreve um tema da disciplina de História: apresenta ao professor o título da Situação de Aprendizagem a ser desenvolvida, a unidade temática, as habilidades do Currículo Paulista de História e os objetos de conhecimento, além de propor uma atividade que deve ser realizada em sala de aula pelos alunos.

Figura 9 - Abertura de uma Situação de Aprendizagem de História referente ao 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais

HISTÓRIA

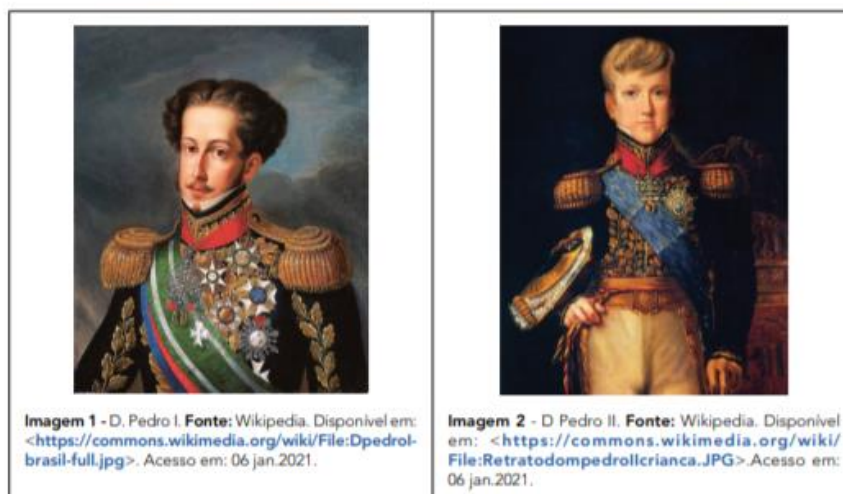
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – PRIMEIRO E SEGUNDO REINADOS: POLÍTICA E ECONOMIA.

Nesta Situação de Aprendizagem, você estudará que, após a Independência do Brasil, D Pedro I foi coroado imperador do Brasil e governou por apenas nove anos; e que, entre os anos de 1831 e 1840, nosso país foi dirigido por regentes, isto é, governado por outras autoridades, eleitas pelos deputados e senadores para administrarem temporariamente. Aos 15 anos de idade, D Pedro II tornou-se o segundo e último Imperador do Brasil, visto que seu pai abdicou do trono brasileiro quando ele tinha apenas 5 anos.

O Brasil do século XIX e seus principais acontecimentos são os temas que estudaremos.

ATIVIDADE 1

1.1. Observe as imagens abaixo para realizar a atividade proposta.



- a) As imagens são representações dos dois imperadores brasileiros. Pesquise sobre cada um deles, apontando os principais acontecimentos de seus governos. Registre-os em seu caderno.

Fonte: São Paulo (2021).

Em consonância com o material disponibilizado ao professor, o Caderno do Aluno é composto por atividades que objetivam desenvolver as habilidades previstas pelo Currículo Paulista de História. Na figura acima, destacam-se: o título da Situação de Aprendizagem a ser desenvolvida em sala de aula, um texto explicativo que aborda de maneira extremamente sintética o tema da Situação de Aprendizagem e uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

A partir do que apresentamos acima e, amparados pelas duas figuras que ilustram nossas explicações, fica evidente que o Currículo Paulista de História, materializado nos Cadernos do Professor e do Aluno, consiste em documento prescritivo que direciona e conforma o conteúdo a ser abordado e sua forma de desenvolvimento em sala de aula.

5.2 Organização e fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista de História

No que se refere à estrutura do documento, ele se inicia com a unidade de análise *1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa*, que contempla as seguintes seções: *apresentação, introdução, os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista e competências gerais da BNCC reiteradas pelo Currículo Paulista*. Essas seções encontram-se dispostas entre as páginas de 11 a 43.

Logo na sequência, o Currículo Paulista de História nos apresenta a segunda e a terceira unidades de análise: *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais e 1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, entre as páginas 83 a 90.

Em seguida, o Currículo Paulista de História aborda as diferentes áreas de ensino que compõem a Educação Básica, bem como suas respectivas disciplinas. Entre as páginas 399 a 406, é contemplada nossa unidade significativa *1.4 Área de Ciências Humanas*, onde se encontra a disciplina de História.

Entre as páginas 453 a 459, é apresentado o texto que aborda o entendimento do documento sobre a unidade significativa *1.5 História*, constando uma seção denominada *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental* e um quadro organizativo de competências e habilidades, dividido em *unidades temáticas, ano, habilidades currículo paulista e objetos do conhecimento*.

Passando aos fundamentos pedagógicos, o documento apresenta quais são os seus objetivos. Ele define como deve ser organizado o processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas estaduais em suas diferentes etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais.

[...] define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

O documento reitera que o seu objetivo é orientar os Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar da rede, bem como as atividades desenvolvidas em sala de aula por professores e alunos “[...] de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 11-12).

O documento apresenta que a Educação no Estado de São Paulo deve atingir os alunos de forma integral, garantindo assim o “[...] desenvolvimento das dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” (SÃO PAULO, 2019, p. 28). Nesse sentido, as unidades que compõem a rede estadual devem garantir, por meio da aplicação das orientações curriculares, a aplicação das competências propostas pela BNCC. No documento, as competências podem ser definidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

O Currículo Paulista aborda de maneira explícita quais são as competências que devem ser desenvolvidas de maneira geral, com os alunos da rede, reafirmando que, essas competências são pautadas na BNCC. Listamos a seguir o conjunto de Competências Gerais proposto pela BNCC e reiterado pelo Currículo Paulista.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (SÃO PAULO, 2019, p. 29-30).

Nesse aspecto, o Currículo Paulista coloca as *competências* como elemento central de toda a organização do documento, sendo elas indispensáveis para o ensino no Estado de São Paulo, permeando as decisões pedagógicas e a ação de todos os profissionais da rede. Essas competências, de acordo com o Currículo Paulista, garantem a efetividade da Educação em termos como: *permanência na escola, relações interpessoais e preparação para o mercado de trabalho*, colocando a Educação e o trabalho pedagógico de professores à serviço de uma lógica voltada para a formação de mão de obra qualificada.

Após a apresentação acima sobre a estrutura de organização do Currículo Paulista de História, passaremos a partir da próxima seção para a análise do documento.

5.3 Análise do Currículo Paulista de História a partir das categorias *realidade concreta, diálogo e práxis*

Conforme apontamos em nosso percurso metodológico, passaremos a partir desta seção à análise do Currículo Paulista de História, a partir do referencial teórico apresentado no Capítulo III, buscando identificar em que medida as categorias *realidade concreta, diálogo e práxis* emergem no documento, identificando possíveis aproximações e distanciamentos do Currículo Paulista de História frente à concepção curricular crítico-libertadora de Paulo Freire. No quadro abaixo, evidenciamos novamente a síntese das categorias acima citadas.

Quadro 13 - Síntese das categorias *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis*

REALIDADE CONCRETA	a) No contexto capitalista, se traduz como uma realidade opressora/domesticadora;
	b) Deve ser problematizada e transformada pelos sujeitos;
	c) É espaço para a busca do conteúdo programático;
	d) Medeia a relação dialógica entre educadores-educandos;
	e) É construída a partir da ação dos sujeitos.
DIÁLOGO	a) É pronúncia do mundo;
	b) É encontro dos sujeitos;
	c) É uma exigência existencial dos sujeitos;
	d) Direciona o pensar crítico dos sujeitos;
	e) É inaugurado na busca do conteúdo programático;
	f) É o encontro dos sujeitos na busca do <i>ser mais</i> .
PRÁXIS	a) É ação-reflexão-ação transformadora que incide sobre a realidade concreta opressora;
	b) É transformação da realidade concreta opressora;
	c) É interpretação sobre a realidade concreta opressora;
	d) Age em prol da libertação da consciência ingênua dos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria.

5.3.1 Categoria *realidade concreta*

Iniciamos a análise do documento *Currículo Paulista de História* com o movimento de localização da categoria *realidade concreta*. Contudo, a categoria *realidade concreta* não foi localizada desta forma, o que nos levou a pesquisar pelo termo *realidade* nas unidades de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa*, *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, *1.4 Área de Ciências Humanas* e *1.5 História*.

Além do termo *realidade*, também identificamos os termos *contexto* e *mundo*. Entendemos que esses termos aludem a categoria *realidade concreta*, levando então, conforme aponta Moraes (2003) à apreensão de um conjunto de categorias mistas.

Na unidade de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa*, os termos *realidade* e *mundo* foram localizados uma vez. O termo *contexto* foi localizado duas vezes. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 1, grifo nosso).

2. Viver, aprender e se relacionar nesse novo **contexto** tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. (SÃO PAULO, 2019, p. 28, excerto 2, grifo nosso).

3. Ao contrário, deve dar-se em um processo flexível, que permita reflexões e revisões constantes, sempre conectado com a história pessoal de cada estudante, **o contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas** relativas também à adoção de estilos de vida, posturas e hábitos saudáveis, sustentáveis e éticos. (SÃO PAULO, 2019, p. 39, excerto 3, grifo nosso).

4. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo** do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 30, excerto 4, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, o termo *realidade* também foi, assim como na unidade de análise 1.1, localizado apenas uma vez. O termo *mundo* foi localizado duas vezes. O termo *contexto* não foi localizado em nenhum trecho da unidade de análise. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

5. Considerando que a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, **todas as competências a ser desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social**, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar aprendendo. (SÃO PAULO, 2019, p. 85-86, excerto 5, grifo nosso).

6. Nos Anos Iniciais, as crianças vivenciam mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, **que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo**. A maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço. (SÃO PAULO, 2019, p. 83, excerto 6, grifo nosso).

7. Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um aspecto fundamental está posto nas competências gerais, entendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo** do trabalho. (SÃO PAULO, 2019, p. 82-83, excerto 7, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, o termo *realidade* aparece três vezes. O termo *mundo* foi localizado uma vez. O termo *contexto* foi localizado uma vez. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

8. Nessa fase, os estudantes desenvolvem conceitos mais elaborados, conseguem **organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade, mas ainda precisam se referenciar no mundo concreto para realizar abstrações e imaginar situações nunca vivenciadas por eles**; desenvolvem maior autonomia intelectual, compreendem normas e se interessam pela vida social. (SÃO PAULO, 2019, p. 89, excerto 8, grifo nosso).

9. É desejável investir no desenvolvimento de projetos, que tratem dos interesses dos estudantes, abrindo-se oportunidades para que possam debater, argumentar e realizar escolhas, pensando inclusive no futuro. **Essa abordagem realizada à luz da perspectiva de resolução de problemas, relativos a temas da atualidade e da realidade em que o estudante está inserido, deve promover o seu protagonismo**. (SÃO PAULO, 2019, p. 89, excerto 9, grifo nosso).

10. Portanto, é necessário, nos vários componentes curriculares, retomar, ampliar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no **contexto** das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua atuação crítica na sociedade. (SÃO PAULO, 2019, p. 89, excerto 10, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas* o termo *realidade* aparece duas vezes. O termo *mundo* foi localizado quatro vezes. O termo *contexto* não foi localizado. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

11. Na Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), **de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade.** (SÃO PAULO, 2019, p. 399, excerto 11, grifo nosso).

12. **Essa área pretende dialogar com a realidade da comunidade local, regional e global,** à luz das características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais e com os temas contemporâneos. (SÃO PAULO, 2019, p. 400, excerto 12, grifo nosso).

13. **Nesse sentido, o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção** para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável. (SÃO PAULO, 2019, p. 401, excerto 13, grifo nosso).

14. **A área de Ciências Humanas contribui para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural,** tendo como ponto de partida (Anos Iniciais) a reflexão sobre a sua inserção singular e as suas relações no seu lugar de vivência, considerando, posteriormente, as conexões com tempos e espaços mais amplos (Anos Finais). (SÃO PAULO, 2019, p. 401, excerto 14, grifo nosso).

15. Analisar o **mundo** social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, **para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.** (SÃO PAULO, 2019, p. 402, excerto 15, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.5 História* o termo *realidade* aparece uma vez. O termo *mundo* foi localizado duas vezes. O termo *contexto*, grafado também como *contextualização*, foi localizado três vezes. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

16. Outros temas podem ser incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo Paulista, **de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências.** (SÃO PAULO, 2019, p. 458, excerto 16, grifo nosso).

17. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para **analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo**. (SÃO PAULO, 2019, p. 460, excerto 17, grifo nosso).

18. Na BNCC, um dos principais objetivos do componente curricular é **estimular a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo**. Tal percepção estimula o pensamento crítico, pois ajuda a compreender que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, o que sintetiza uma operação fundamental na construção do conhecimento histórico, qual seja, a **contextualização**. (SÃO PAULO, 2019, p. 454, excerto 18, grifo nosso).

19. **É desejável também ir a campo com os estudantes: observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais** e, por fim, criar seus próprios registros (como, por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola). (SÃO PAULO, 2019, p. 455, excerto 19, grifo nosso).

20. **Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos**, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (SÃO PAULO, 2019, p. 460, excerto 20, grifo nosso).

Após a leitura dos excertos extraídos do Currículo Paulista de História, contabilizamos vinte e quatro alusões à categoria *realidade concreta* por meio dos termos *realidade, mundo e contexto/contextualização*.

Apresentamos abaixo um quadro para sintetizar a quantidade de referências à categoria *realidade concreta*.

Quadro 14 - Quantidade de alusões à categoria *realidade concreta* no Currículo Paulista de História

Termo	Unidade de análise 1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa	Unidade de análise 1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais	Unidade de análise 1.3 Ensino Fundamental Anos Finais	Unidade de análise 1.4 Área de Ciências Humanas	Unidade de análise 1.5 História
<i>Realidade</i>	1	1	3	2	1
<i>Contexto</i>	2	0	1	0	3

<i>Mundo</i>	1	2	1	4	2
TOTAL	4	3	5	6	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao fazer uma leitura dos excertos retirados das unidades de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa*, *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, que correspondem às orientações gerais e aos fundamentos pedagógicos do *Currículo Paulista de História*, quatro deles (excertos 1, 5, 8 e 9) fazem menção direta à categoria *realidade concreta* por meio do termo *realidade* e três deles (excertos 3, 6 e 13) se relacionam com a categoria por meio dos termos *mundo* e *contexto*.

Na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas*, o termo *realidade* foi contemplado em dois excertos (excertos 11 e 12) e os termos *mundo* e *contexto* em três excertos (excertos 13, 14 e 15). E por último, na unidade de análise *1.5 História*, o termo *realidade* foi contemplado em um excerto (excerto 16) e os termos *mundo* e *contexto* em quatro excertos (excertos 17, 18, 19 e 20).

Todos esses excertos trazem em sua redação a ideia de que o *Currículo Paulista de História* possui como base para a construção do conteúdo programático e dos processos de ensino-aprendizagem a correlação direta entre o documento e a realidade de alunos e professores. Logo na sequência, apresentamos os trechos extraídos dos excertos selecionados que fazem menção ao termo *realidade*, *mundo* e *contexto*.

O excerto 1 aponta que é desejável que os alunos desenvolvam uma postura crítica, onde possam “*valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade*”.

O excerto 3, ao propor o desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos compreende que se deve dar ênfase ao “*contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas*”.

No excerto 5, as aprendizagens desejáveis aos alunos “*envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social*”.

O excerto 6 apresenta que na passagem dos alunos de ciclo – da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – ocorrem importantes mudanças “*que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo*”.

Para o excerto 8, a etapa dos Ensino Fundamental Anos Finais é uma etapa onde os alunos conseguem aprender, desenvolver, *“organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade”*, mas ainda precisam se referenciar no *“mundo concreto”*.

No excerto 9, as ações desenvolvidas em sala de aula devem oportunizar a construção para que a escola se torne um espaço de debate, argumentação e escolhas *“à luz da perspectiva de resolução de problemas, relativos a temas da atualidade e da realidade em que o estudante está inserido, deve promover o seu protagonismo”*.

Os excertos 11 e 12 apontam que a Área de Ciências Humanas deve *“propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade”*, além de propor o diálogo com *“a realidade da comunidade local, regional e global”*.

O excerto 13 aponta que a articulação entre as diferentes disciplinas, bem como o trabalho com Temas Transversais *“é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção”*.

Complementando os trechos acima, o excerto 16 aponta que os conteúdos de História podem ser ampliados com outros temas *“de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências”*.

No que se refere aos termos *mundo* e *contexto*, os excertos 13, 14 e 15, que tratam da Área de Ciências Humanas, apontam que a ela é responsável por *“contribuir para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural”* para que possam *“intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo”*. Uma das formas de colocar esses apontamentos em prática é por meio do trabalho com temas transversais, *“fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção”*.

Já os excertos 17, 18, 19 e 20, apontam que o conhecimento sobre os acontecimentos do passado permite que os alunos possam *“analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”*. Essa postura é apoiada pela BNCC, que entende que o principal objetivo da disciplina é *“estimular a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo”*, por meio de atividades práticas onde os alunos possam *“observar contextos, entrevistar pessoas,*

consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais”, além de “elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos”.

Analisando os trechos acima, retirados dos excertos que apresentam os termos *realidade, mundo e contexto*, temos como primeira impressão de que o *Currículo Paulista de História* possui como base teórica a concepção de Currículo Crítico, ao apresentar um documento que se baseia na análise crítica da realidade por alunos e professores.

Indo adiante, observamos também que os trechos destacados parecem se relacionar com a categoria *realidade concreta*, nos dando a impressão, em um primeiro momento, que existe uma aproximação entre o *Currículo Paulista de História* e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire. Porém, em uma análise mais rigorosa, ficam claros os distanciamentos entre o documento e a concepção de currículo crítico-libertador freireano, pois, nenhum dos excertos selecionados contemplam e aprofundam a categoria *realidade concreta*, deixando escapar três aspectos freireanos centrais para se entender esta categoria: ela deve ser transformada pelos sujeitos porque se faz opressora; é o espaço para a busca do conteúdo programático e, é a mediatizadora do diálogo entre educandos e educadores, ou seja, entre visões de mundo.

Os excertos selecionados (excertos 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20) apresentem expressões que sinalizam que os alunos devem “intervir e explicar a realidade”, “compreender o mundo concreto”, “resolver problemas” e “agir com protagonismo”, entre outras expressões que indicam uma suposta postura crítica sobre a realidade. Entretanto, não há qualquer menção à ideia de transformação cultural, social ou material em torno de situações de opressão (*situações-limites* em Freire).

A concepção de Freire acerca da *realidade concreta* compreende que a intervenção dos sujeitos no mundo é algo fundamental. Essa intervenção deve, como objetivo principal, causar transformações na realidade em que esses sujeitos estão inseridos. Freire (2020), entende que a realidade concreta pode e deve se tornar objeto de conhecimento dos sujeitos. Ao compreender a realidade que os cerca, os sujeitos podem levantar suas contradições e procurar solucioná-las e, nesse sentido, caminhar para a transformação dessa realidade. Nesse sentido, na perspectiva da educação libertadora, alunos e professores, juntos, problematizam a realidade que os media e voltam-se à ela, a fim de transformá-la. Problematizar a realidade concreta é superar a

consciência ingênua na direção de uma consciência crítica sobre as relações entre os sujeitos e o mundo, reconhecendo suas contradições, para enfrentá-las e superá-las. Para Freire (2019), a prática problematizadora:

[...] propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. [...] E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2019, p. 104).

Os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento devem, além de reconhecer, superar as contradições existentes em suas realidades, numa atitude de investigação constante delas. O ato investigativo dos sujeitos sobre a realidade, na perspectiva da educação libertadora, conduz à principal vocação desses sujeitos: a busca constante por *ser mais*. Os sujeitos devem transformar a realidade em busca de *ser mais*.

O homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não foi ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar. [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o poder fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Outro aspecto que indica que o *Currículo Paulista de História* se distancia da concepção freireana de currículo crítico-libertador é que, mesmo afirmando que os conteúdos podem ser ampliados “*de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências*” (excerto 16), há uma contradição muito visível, pois ele atribui um aspecto central aos quadros de habilidades propostos pela BNCC e “indica” o que deve ser ensinado. De acordo com o documento:

[...] o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Ao definir as competências como elemento fundamental, o *Currículo Paulista de História* deixa claro o caráter prescritivo do que deve ser ensinado em sala de aula. A prescrição

é reafirmada com as expressões “saber” – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser ensinados em sala de aula aos alunos; e pela expressão “saber fazer” – a ação dos alunos na realidade a partir do que lhes foi ensinado.

A ênfase nas habilidades propostas pela BNCC aponta diretamente para o entendimento do documento sobre o papel da escola: a de que ela deve preparar os alunos para o “mundo do trabalho” (excertos 4 e 7), entendido aqui não como transformação da realidade concreta, mas sim como sinônimo de emprego.

Nesse sentido, entendemos que o documento não age para que a análise da realidade concreta dos alunos e professores seja o caminho e critério para a obtenção dos conteúdos, mas sim como um documento que adequa os conteúdos definidos a priori, desconsiderando as particularidades desses sujeitos e tendo como norte a qualificação profissional dos alunos para atender as demandas do mercado. Para Freire (2019) não basta apenas que alunos e professores recebam um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. É fundamental que ambos atuem para a transformação, intencionados à realidade.

[...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 2019, p. 77-78).

Assim, o documento, ao definir quais conteúdos serão ensinados aos alunos pelos professores, age de maneira prescritiva, antidialógica e impositiva. Em Freire (2019), as prescrições oprimem a consciência dos sujeitos e fazem com que eles permaneçam imersos nas pautas opressoras.

Na concepção freireana, o currículo não se resume a um conjunto de conteúdos, não é algo dado aos alunos pelos professores e muito menos um conjunto de habilidades prescritas. O currículo, na concepção crítico-libertadora, deve proporcionar que alunos e professores ajam em direção ao desvelamento da realidade e se façam sujeitos no processo educativo.

Para Freire (2019) é a partir da “[...] situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2019, p. 119). O conteúdo só pode ser construído, de maneira dialógica, a partir da leitura crítica da *realidade concreta* em que se inserem os sujeitos.

O currículo crítico-libertador, pautado na obtenção dos Temas Geradores, a partir da Investigação Temática, advoga a favor de que a busca pelo conteúdo programático se dá com os sujeitos. Essa busca deve ser realizada na *realidade concreta* que medeia as relações entre eles (FREIRE, 2019).

Em nosso entendimento, os excertos apresentados anteriormente, ao não deixarem claro que alunos e professores devem transformar a realidade, sem apontarem o papel que ela (a realidade) exerce como espaço para a obtenção dos conteúdos, acabam por configurarem o *Currículo Paulista de História* como um documento “bancário” e, nesse sentido, distancia-se da concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

De acordo com Freire (2019), a educação bancária não propicia a transformação da realidade opressora em que se encontram os sujeitos. Muito pelo contrário, os sujeitos são vistos nessa concepção como seres de adaptação e ajustamento à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2019, p. 83). O estudo da realidade, numa perspectiva bancária, limita-se apenas à simples coleta de dados e a visualização de problemas existentes, sem a sua transformação.

Nesse sentido, a partir do referencial teórico e à luz da concepção freireana de currículo crítico-libertador, observamos que há um distanciamento da categoria *realidade concreta*, a partir do entendimento que o documento não propõe a transformação da realidade concreta opressora pelos sujeitos e atua como guia ou manual do desenvolvimento das práticas pedagógicas, conferindo a essas práticas um caráter prescritivo e antidialógico, a partir da seleção *a priori* do conteúdo programático a ser desenvolvido em sala de aula. Na próxima seção, analisaremos a categoria *diálogo* no *Currículo Paulista de História*.

5.3.2 Categoria diálogo

A segunda categoria de análise do documento *Currículo Paulista de História* é a categoria *diálogo*. Além da busca pela menção direta à categoria *diálogo*, utilizamos os termos, *colaboração, comunicação e dialogicidade* nas unidades de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa, 1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais, 1.3 Ensino Fundamental Anos Finais, 1.4 Área de Ciências Humanas e 1.5 História*. Em consonância com a dinâmica da ATD, entendemos que esses termos emergem como categorias mistas em torno da categoria *diálogo*.

Na unidade de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa* a categoria *diálogo* foi localizada uma única vez. O termo *colaboração* foi localizado sete vezes. O termo *comunicação* foi localizado quatro vezes. O termo *dialogicidade* não foi localizada na unidade de análise. Seguem abaixo os excertos com a categoria *diálogo* e os termos localizados.

1. Exercitar **a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 1, grifo nosso).

2. É necessário destacar a importância do sistema de **colaboração** entre as diferentes redes na implementação do Currículo Paulista, a exemplo do que já ocorreu no processo de sua elaboração. (SÃO PAULO, 2019, p. 12, excerto 2, grifo nosso).

3. No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de **colaboração** entre Estado e Municípios, **colaboração** esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo. (SÃO PAULO, 2019, p. 19, excerto 3, grifo nosso).

4. Para isto, é fundamental que se fortaleça o regime de **colaboração** entre o Estado, os municípios e a rede privada. (SÃO PAULO, 2019, p. 26, excerto 4, grifo nosso).

5. Reitere-se que o fortalecimento do regime de **colaboração** entre Estado e Municípios — já praticado na implementação de inúmeras ações e programas educacionais e no processo de elaboração do Currículo Paulista — é fundamental para garantir o ingresso e a permanência bem-sucedida na Educação Básica, bem como para cumprir o compromisso de assegurar equidade na educação. (SÃO PAULO, 2019, p. 27, excerto 5, grifo nosso).

6. Dessa maneira, **o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade** supõe processos intencionais vivenciados nas interações, em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos. (SÃO PAULO, 2019, p. 31, excerto 6, grifo nosso).

7. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; **a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos.** (SÃO PAULO, 2019, p. 32, excerto 7, grifo nosso).

8. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e **comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se **comunicar**, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 8, grifo nosso).

9. **Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento**, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais. (SÃO PAULO, 2019, p. 32, excerto 9, grifo nosso).

10. A Alfabetização Científica refere-se ao desenvolvimento de procedimentos e conhecimentos necessários para a pesquisa, a **comunicação** oral ou por meio de textos escritos em linguagem verbal, multimodais ou multissemióticos das aprendizagens e conclusões durante e ao final dos processos de pesquisa. (SÃO PAULO, 2019, p. 37-38, excerto 10, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais* a categoria *diálogo* não foi localizada nenhuma vez, assim como os termos *colaboração* e *dialogicidade*. O termo *comunicação* foi localizado duas vezes. Seguem abaixo os excertos com os termos localizados.

11. As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e **comunicação** são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (SÃO PAULO, 2019, p. 84, excerto 11, grifo nosso).

12. É necessário, ainda, estimular a curiosidade por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e **comunicação**. (SÃO PAULO, 2019, p. 85, excerto 12, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais* a categoria *diálogo* não foi localizada nenhuma vez, assim como os termos *colaboração* e *dialogicidade*. O termo *comunicação* foi localizado duas vezes. Seguem abaixo os excertos com os termos localizados.

13. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e **comunicação** e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (SÃO PAULO, 2019, p. 89, excerto 13, grifo nosso).

14. Contudo, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de **comunicação** (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (SÃO PAULO, 2019, p. 90, excerto 14, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas* a categoria *diálogo* não foi localizada nenhuma vez, assim como os termos *colaboração* e *dialogicidade*. O termo *comunicação* foi localizado uma vez. Seguem abaixo o excerto com o termo localizado.

15. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e **comunicação** no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (SÃO PAULO, 2019, p. 403, excerto 15, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.5 História* a categoria *diálogo* foi localizada uma vez, assim como o termo *comunicação*. Os termos *colaboração* e *dialogicidade* não foram localizados. Seguem abaixo os excertos com categoria *diálogo* e o termo *comunicação* localizados.

16. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, **exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito**. (SÃO PAULO, 2019, p. 460, excerto 16, grifo nosso).

17. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e **comunicação**, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (SÃO PAULO, 2019, p. 461, excerto 17, grifo nosso).

Finalizamos aqui o esforço de localizar a categoria *diálogo* no documento *Currículo Paulista de História*. A categoria *diálogo* e os termos que aludem à ela foram localizados nas seguintes quantidades: Na unidade de análise *1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa*, foi localizada uma menção direta à categoria e onze termos; na unidade de análise *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, foram localizados dois termos; na unidade de análise *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais* foram localizados dois termos; na unidade de análise *1.4*

Área de Ciências Humanas foi localizado um termo e na Unidade de análise 1.5 *História*, foi localizada uma menção direta à categoria e um termo, totalizando dezanove alusões à categoria *diálogo*. Para sintetizar essa localização, apresentamos abaixo um quadro com a quantidade de alusões à categoria *diálogo*.

Quadro 15 - Quantidade de menções e alusões à categoria *diálogo* no Currículo Paulista de *História*

Termo	Unidade de análise 1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa	Unidade de análise 1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais	Unidade de análise 1.3 Ensino Fundamental Anos Finais	Unidade de análise 1.4 Área de Ciências Humanas	Unidade de análise 1.5 História
<i>Diálogo</i>	1	0	0	0	1
<i>Dialogicidade</i>	0	0	0	0	0
<i>Comunicação</i>	4	2	2	1	1
<i>Colaboração</i>	7	0	0	0	0
TOTAL	12	2	2	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao fazer uma leitura dos excertos retirados das unidades de análise 1.1 *Currículo paulista: uma construção colaborativa*, 1.2 *Ensino Fundamental Anos Iniciais*, 1.3 *Ensino Fundamental Anos Finais*, que correspondem às orientações gerais e aos fundamentos pedagógicos do *Currículo Paulista de História*, apenas um deles (excerto 1) faz menção direta à categoria *diálogo* por meio do termo *diálogo* e onze deles (excertos 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) se relacionam com a categoria por meio dos termos *colaboração* e *comunicação*. O termo *dialogicidade* não foi localizado em nenhum dos excertos.

Na unidade de análise 1.4 *Área de Ciências Humanas*, os termos *diálogo*, *dialogico* e *colaboração* não foram localizados em nenhum dos excertos. Apenas o termo *comunicação* foi localizado (excerto 15). E por último, na unidade de análise 1.5 *História*, os termos *diálogo* e *comunicação* foram contemplados em um excerto cada (excerto 16 e excerto 17, respectivamente) e os termos *colaboração* e *dialogicidade* não foram localizados.

Os excertos 1 e 16, que contemplam o termo *diálogo*, apontam que é desejável aos alunos desenvolverem atitudes e competências como “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”.

Os excertos 6, 9 e 16 também indicam a ideia de diálogo a partir dos termos *colaboração* e *comunicação* na mesma perspectiva de desenvolvimento de atitudes e competências como “empatia, da colaboração e da responsabilidade” e “competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento”. Essa ideia nos leva a considerar que há uma imprecisão do documento em definir o que é *diálogo*, visto que ele é contemplado de maneira aleatória em um emaranhado de outras competências que se fazem desejáveis aos alunos em sala de aula.

O excerto 7 parece entender a ideia de colaboração como um diálogo crítico orientado pelo conhecimento, visto que “a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos”.

Os excertos 2, 3, 4 e 5 que contemplam o termo *colaboração* têm como objetivo afirmar que o documento foi elaborado por meio de uma atitude colaborativa, ou seja, alude à existência de um *diálogo*, a partir de consultas a professores, alunos, gestores e sociedade civil. Essa atitude colaborativa, envolvendo diferentes sujeitos, suas visões sobre a realidade escolar e ouvindo suas ideias e colaborações, contribuíram para a o aperfeiçoamento e implantação do *Currículo Paulista de História*.

Nos excertos 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 17 localizamos o termo *comunicação*, que remete diretamente à ideia de tecnologias. Comunicar-se, nesses excertos, é utilizar-se de redes sociais, aparelhos ou *Internet*.

Os excertos apresentados anteriormente, bem como os trechos destacados logo acima, nos indicam claramente que o *Currículo Paulista de História* não contempla em nenhum momento a categoria *diálogo* na perspectiva freireana, por isto, em nosso entendimento, o documento possui distanciamentos da concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

O primeiro aspecto a ser analisado é que o documento atribui ênfase à ideia de *colaboração* (excertos 6, 7, 9 e 16), aludindo a um suposto caráter dialógico. Nesse sentido, o documento busca apresentar que contempla diferentes visões de mundo e percepções dos sujeitos sobre a realidade.

Partindo desse aspecto, podemos até estabelecer uma certa relação entre o *Currículo Paulista de História* e a categoria freireana *diálogo*, pois o documento nos passa a ideia de que

o mesmo foi construído de maneira dialógica e democrática, por meio de um processo colaborativo.

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. (FREIRE, 2019, p. 228).

Portanto, na perspectiva freireana, um currículo construído de forma colaborativa e dialógica, a partir das visões de mundo de educadores e educandos em torno da realidade concreta opressora, se pauta pelas contradições a ela inerentes para selecionar os conteúdos programáticos escolares das distintas áreas do conhecimento. não deve se colocar como o responsável por definir conteúdos e práticas escolares. Por sua vez, o documento *Currículo Paulista de História*, ao não estabelecer um diálogo problematizar e transformador da realidade, atua apenas fazendo “comunicados”.

Além do mais, a ideia de *colaboração* (excertos 2, 3, 4, e 5) também está relacionada às consultas on-line e proposições feitas ao longo das três versões do documento durante seu processo de elaboração e implantação. Em nenhum momento, o documento se refere ao conteúdo programático, que deve ser construído por alunos e professores de maneira dialógica a partir de suas realidades. O documento se define por meio de termos como “explicita”, “orienta”, “implanta” e “implementa”. Esses termos escapam do sentido freireano de *diálogo*.

Outro aspecto que nos faz afirmar que o Currículo Paulista de História não aprofunda a categoria *diálogo* é a ênfase que ele também atribui ao termo *comunicação*, referenciado a *técnicas e tecnologias*.

Em oito excertos (excertos 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) retirados das unidades de análise, o *Currículo Paulista de História* aponta que é fundamental aos alunos e professores desenvolverem ações que possibilitem o uso das tecnologias de comunicação em sala de aula. Celulares, notebooks, tablets e o saber técnico em manipular esses instrumentos, são apresentados como primordiais para a educação paulista.

Freire (2020) não desvaloriza ou nega a importância das tecnologias no contexto da educação libertadora, mas entende que ela deve ser compreendida criticamente. A formação tecnológica de alunos e professores não deve estar apenas referenciada na utilização de

instrumentos tecnológicos, mas deve agir em prol da libertação das amarras opressoras e da transformação da realidade.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e mulheres. (FREIRE, 2018, p. 127).

Entendemos, a partir de Freire, que as tecnologias de comunicação devem contribuir para a libertação dos sujeitos e não ser apenas meros instrumentos tecnológicos nas mãos de alunos e professores. Ciência e tecnologia não devem servir para reificar os sujeitos e dividi-los entre quem possui ou não acesso a elas.

Partindo dessa constatação, mais uma vez que o *Currículo Paulista de História* se distancia da concepção de currículo crítico-libertador de Freire, pois “[...] a técnica é sempre secundária e só é importante quanto a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação” (FREIRE, 2001, p. 57).

A partir dos argumentos anteriores e à luz da pedagogia freireana, entendemos que o *Currículo Paulista de História* não estabelece um diálogo autêntico com alunos e professores e não se comunica com eles, mas atua como um documento *extensionista*.

Comunicação e extensão são dois termos antagônicos e fundamentais para entendermos a categoria diálogo. Por *comunicação*, numa perspectiva crítico-libertadora, está a ação dialógica entre os sujeitos que, o pronunciando, o transformam. O diálogo autêntico e colaborativo não deve ser de conquista de uns sobre outros, mas sim espaço onde os sujeitos se encontram para pronunciar o mundo e para sua transformação (FREIRE, 2019).

Já a *extensão* se caracteriza como a palavra de uns para outros, agindo de maneira a ajustar os sujeitos à realidade imposta pelos opressores. *Extensão* é, portanto, a negação da ação-reflexão sobre o mundo e negação da condição humana de *ser mais*. Para Freire (2020):

[...] o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. (FREIRE, 2020, p. 20).

Por ser um documento que não se comunica com os sujeitos e age de maneira prescritiva, estendendo a eles suas concepções e visões de mundo, entendemos que o *Currículo Paulista de História* é um instrumento à serviço da ação antidialógica. A ação antidialógica é um elemento fundamental da “educação bancária”. Para Freire (2019), a ação antidialógica é: *invasão cultural*, que domestica a consciência dos sujeitos ao impor uma visão de mundo alheia à sua realidade; *conquista*, que por meio de “comunicados” feitos pelos opressores, passa a formar a consciência dos sujeitos; *divisão* dos sujeitos para que a luta contra as estruturas de poder seja enfraquecida; *manipulação* do pensamento dos sujeitos para legitimar as práticas dos opressores.

Numa educação antidialógica, Freire (2019) aponta que os sujeitos oprimidos “[...] têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos” por meio da atuação dos opressores, que entendem que seu papel é “[...] ‘transferir’, ‘levar’, ou ‘entregar’ ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas” (FREIRE, 2019, p. 209).

Nesse sentido, entendendo que o Currículo Paulista de História não é dialógico e nem atua para estabelecer a colaboração entre os sujeitos, consideramos que o documento possui distanciamentos profundos da categoria freireana *diálogo*. Freire (2019) entende que a transformação da realidade se dá a partir da palavra autêntica produzida por meio de uma relação dialógica. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108).

A inexistência do termo *dialogicidade* e as poucas menções diretas à categoria *diálogo* exemplifica que a compreensão do documento sobre *diálogo* é vaga e distante da concepção freireana, aproximando-se muito mais da ideia de *extensão*.

Extensão.... Transmissão. Extensão.... Sujeito ativo (o que estende). Extensão.... Conteúdo (escolhido por quem estende). Extensão.... Recipiente (do conteúdo). Extensão.... Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros). Extensão.... Messianismo (por parte de quem estende). Extensão.... Superioridade (do conteúdo de quem entrega). Extensão.... Inferioridade (dos que recebem). Extensão.... Mecanicismo (na ação de quem estende). Extensão.... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que superpõe à daqueles que passivamente recebem). (FREIRE, 2020, p. 19-20).

Ao se colocar como o documento responsável por definir, orientar, implantar e implementar, as práticas curriculares à alunos e professores, subjugando o pensamento crítico

pautado na realidade concreta dos sujeitos, o documento se distancia da categoria *diálogo*, pois coloca-se como um documento prescritivo, silenciando alunos e professores envolvidos no processo educativo. A prescrição se constitui “[...] como um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos” (FREIRE, 2019, p. 46), agindo em prol da manutenção da “educação bancária” que é, naturalmente, antidialógica, extensionista e opressora.

5.3.3 Categoria *práxis*

A terceira categoria de análise do Currículo Paulista de História é *práxis*. Buscamos localizar, além da própria categoria os termos *prática*, *reflexão* e *ação*, nas unidades de análise 1.1 *Currículo paulista: uma construção colaborativa*, 1.2 *Ensino Fundamental Anos Iniciais*, 1.3 *Ensino Fundamental Anos Finais*, 1.4 *Área de Ciências Humanas* e 1.5 *História*. Entendemos que esses termos, a partir da dinâmica da ATD, emergem como categorias em torno de *práxis*.

Na unidade de análise 1.1 *Currículo paulista: uma construção colaborativa*, a categoria *práxis* não foi localizada. O termo *prática* foi localizado catorze vezes. Os termos *reflexão* e *ação* foram localizados uma vez. Apresentamos abaixo os excertos com os termos que foram localizados.

1. O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram **saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares**. (São Paulo, 2019, p. 11, excerto 1, grifo nosso).

2. Esperamos que essas definições orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como **práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes**. (SÃO PAULO, 2019, p. 11-12, excerto 2, grifo nosso).

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também **participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural**. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 3, grifo nosso).

4. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)** para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 4, grifo nosso).

5. Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; **e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário.** (SÃO PAULO, 2019, p. 31, excerto 5, grifo nosso).

6. Não é demais reforçar que as **práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade** estão longe de **práticas** que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa. (SÃO PAULO, 2019, p. 33, excerto 6, grifo nosso).

7. Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que **as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários,** bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das **práticas** e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes. (SÃO PAULO, 2019, p. 34-35, excerto 7, grifo nosso).

8. Assim, esse processo deve ser apoiado pelo conjunto **de práticas escolares, considerando como centrais o protagonismo e a formação integral dos estudantes.** (SÃO PAULO, 2019, p. 39, excerto 8, grifo nosso).

9. Dessa maneira, os resultados dos processos avaliativos devem concorrer para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens e para que **os professores façam eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens.** (SÃO PAULO, 2019, p. 41-42, excerto 9, grifo nosso).

10. Sob essa perspectiva, a avaliação produz informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço das aprendizagens, **à própria prática em sala de aula, permitindo adequações e mudanças metodológicas.** (SÃO PAULO, 2019, p. 42, excerto 10, grifo nosso).

11. **A avaliação integra e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente.** Deve garantir coerência com os princípios pedagógicos que orientam o desenvolvimento pleno dos estudantes. (SÃO PAULO, 2019, p. 42, excerto 18, grifo nosso).

12. A avaliação deve, de fato, acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar **a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores**. (SÃO PAULO, 2019, p. 43, excerto 19, grifo nosso).

13. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a **investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas**. (SÃO PAULO, 2019, p. 29, excerto 13, grifo nosso).

14. A municipalização levou tanto a rede estadual quanto as redes municipais a discutirem e elaborarem propostas curriculares, materiais de orientações didáticas e metodológicas, além de materiais pedagógicos que pudessem qualificar a **ação** educativa no território municipal. (SÃO PAULO, 2019, p. 17, excerto 14, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, a categoria *práxis* não foi localizada. Os termos *prática*, *reflexão* e *ação* não foram localizados.

Na unidade de análise *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, a categoria *práxis* não foi localizada. O termo *prática* foi localizado uma vez. Os termos *reflexão* e *ação* foram localizados uma vez. Apresentamos abaixo os excertos com os termos localizados.

15. As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que **demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social**. (SÃO PAULO, 2019, p. 87, excerto 15, grifo nosso).

16. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular **a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais**. (SÃO PAULO, 2019, p. 90, excerto 16, grifo nosso).

17. Nessa perspectiva, para dar continuidade à formação desses estudantes, é importante realizar ajustes nas novas rotinas de tempo, de espaços, de demandas e exigências presentes nos diversos componentes curriculares e na **ação** dos professores – o que pode favorecer o processo de transição e de acompanhamento dos estudantes em sua trajetória escolar. (SÃO PAULO, 2019, p. 88, excerto 17, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas*, a categoria *práxis* e os termos *prática* e *ação* não foram localizados. O termo *reflexão* foi localizado uma vez. Apresentamos abaixo o excerto com o termo que foi localizado.

18. Ao longo da Educação Básica, a área de Ciências Humanas contribui para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural, tendo como ponto de partida (Anos Iniciais) **a reflexão sobre a sua inserção singular e as suas relações no seu lugar de vivência**, considerando, posteriormente, as conexões com tempos e espaços mais amplos (Anos Finais). (SÃO PAULO, 2019, p. 401, excerto 18, grifo nosso).

Na unidade de análise *1.5 História*, a categoria *práxis* e os termos *prática* e *ação* não foram localizados. O termo *reflexão* foi localizado uma vez. Apresentamos abaixo o excerto com o termo que foi localizado.

19. É preciso compreender que o trabalho dos professores na contextualização do Currículo é fundamental para a formação integral dos estudantes e requer uma **reflexão** sobre todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 458-459, excerto 19, grifo nosso).

Finalizamos aqui o intento de localizar a categoria *práxis* no documento *Currículo Paulista de História*. Nas unidades de análise não foi localizada nenhuma menção direta à categoria *práxis*. Os termos que aludem à ela foram localizados nas seguintes quantidades: Na unidade de análise *1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa*, foram localizadas dezoito termos; na unidade de análise *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais* não foi localizado nenhum termo; na unidade de análise *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais* foram localizados três termos; na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas* foi localizado um termo e na Unidade de análise *1.5 História*, foi localizado um termo, totalizando vinte e três alusões à categoria *práxis*.

Para sintetizar essa localização, apresentamos abaixo um quadro com a quantidade de alusões à categoria *práxis*.

Quadro 16 - Quantidade de alusões à categoria *práxis* no Currículo Paulista de História

Termo	Unidade de análise 1.1 Currículo Paulista: uma construção colaborativa	Unidade de análise 1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais	Unidade de análise 1.3 Ensino Fundamental Anos Finais	Unidade de análise 1.4 Área de Ciências Humanas	Unidade de análise 1.5 História
<i>Práxis</i>	0	0	0	0	0
<i>Prática</i>	14	0	1	0	0
<i>Reflexão</i>	3	0	1	1	1
<i>Ação</i>	1	0	1	0	0
TOTAL	18	0	4	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao fazer uma leitura dos excertos retirados das unidades de análise *1.1 Currículo paulista: uma construção colaborativa*, *1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais*, *1.3 Ensino Fundamental Anos Finais*, que correspondem às orientações gerais e aos fundamentos pedagógicos do *Currículo Paulista de História*, nenhum deles faz menção direta à categoria *práxis*. O termo *prática* foi localizado em treze excertos (excertos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, e 15). O termo *ação* em dois excertos (excertos 14 e 17) e o termo *reflexão* em dois excertos (excerto 13 e 16).

Na unidade de análise *1.4 Área de Ciências Humanas*, a categoria *práxis* não foi localizada, nem os termos *prática* e *ação*. O termo *reflexão* foi localizado em um excerto (excerto 18). E por último, na unidade de análise *1.5 História*, a categoria *práxis* e os termos *prática* e *ação* não foram localizados. O termo *reflexão* foi localizado em um excerto (excerto 19).

Os excertos 1, 2, 7, 9, 10, 11, 12, 17 e 19 aludem à categoria *práxis* a partir dos termos *reflexão* e *prática* e a relacionam diretamente à prática exercida pelos professores em sala de aula. Expressões como “prática pedagógica”, “prática docente”, “prática em sala de aula” e “reflexão sobre o processo” aparecem nesses excertos.

Nos chama a atenção nos excertos 9, 10, 11 e 12 o entendimento sobre a prática docente em sala de aula: ela é orientada a partir dos instrumentos de avaliação. Assim, a avaliação pedagógica é responsável por definir a “própria prática em sala de aula”, é “espaço crítico-reflexivo da prática docente” e deve garantir “eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens”.

Já os excertos 3, 4, 5, 6, 8, 13, 15, 16 e 18 parecem caminhar na direção oposta dos trechos destacados anteriormente, ao entender que as práticas em sala de aula devem se apresentar como “participativa e colaborativa”, bem como deve considerar o aluno em sua “integralidade” e garantir sua “inserção social” de maneira crítica.

Destacamos entre eles os excertos 15, 16 e 18 que possuem o entendimento de que os alunos, por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, devem ser estimulados à “reflexão” e à “análise crítica”, contribuindo assim para que eles possam desenvolver uma “atitude crítica” perante o conteúdo e suas realidades.

Ressaltamos que, dentre as três categorias selecionadas para analisarmos o *Currículo Paulista de História*, a categoria *práxis* é a mais ausente no documento, visto que a categoria não foi contemplada em nenhum dos excertos. Todavia, isso é compreensível, uma vez que a *práxis* na perspectiva se volta para a ação-reflexão-ação transformadora da realidade concreta opressora, o que vai na contramão dos fundamentos do referido documento.

Para Freire (2019) a *práxis* se configura como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Não basta aos sujeitos apenas refletirem sobre as contradições existentes em suas realidades. Essa reflexão deve ser acompanhada por um ato de transformação, pois, é no reconhecimento e transformação das contradições e das *situações-limites*, conduzidos pela *práxis*, que se dá a libertação e emancipação dos sujeitos. Para isso “[...] o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 2019, p. 169).

A exemplo do que já discutimos na categoria *realidade concreta*, em alguns excertos (excertos 3, 4, 5, 6, 8, 13, 15, 16 e 18), expressões como “ação”, “reflexão” e “análise crítica” sobre a realidade são atitudes esperadas que alunos e professores desenvolvam, o que poderia nos levar, a partir de uma leitura desatenta, a aproximar o documento da concepção de *práxis* em Freire. Entretanto, a simples reflexão sobre a realidade, como apontam os excertos, não condizem necessariamente a uma atitude praxiológica, visto que, para se configurar como uma *práxis* autêntica e libertadora, é necessário que além da reflexão, ocorra também a ação transformadora da realidade, pois “[...] o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2019, p. 53).

Para a educação libertadora, teoria e prática são indissociáveis e fundamentais para a construção do conhecimento. A concepção de que o saber só se dá no campo da teoria é inválida. Nesse sentido, a educação em seu quefazer, exige que alunos e professores desenvolvam uma

relação dialógica que tenha como objetivo a transformação do mundo: *práxis* que é reflexão e ação sobre o mundo. Para Freire (2019):

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a *práxis*, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante da ação. (FREIRE, 2019, p. 172).

Nesse sentido, podemos afirmar que o Currículo Paulista de História, ao não contemplar a categoria *práxis* como reflexão e ação dos sujeitos sobre a realidade, nega a eles sua vocação ontológica, pois, os sujeitos “[...] são seres da *práxis*. *Práxis* que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2019, p. 127).

Para contemplar a potencialidade da categoria *práxis*, os excertos selecionados deveriam indicar que, o papel da educação, é superar a contradição opressor-oprimido e garantir “[...] a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuem sobre ela” (FREIRE, 2019, p. 53).

Encaminhando nossa análise para o final, nos chamou a atenção a associação que o documento faz entre a prática e a atuação dos professores. Em diversos excertos (excertos 1, 2, 7, 9, 10, 11, 12, 17 e 19) são apontadas expressões como “prática docente” e “prática de professores”.

Percebemos que o *Currículo Paulista de História* se apresenta nesses excertos como o responsável por prescrever como os professores devem refletir sobre suas práticas. De acordo com os excertos, o Currículo Paulista de História, os conteúdos indicados, os processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem são os responsáveis por garantir como a reflexão docente deve ocorrer.

Tratando primeiramente da reflexão sobre a prática dos professores, os fundamentos educacionais que balizam o documento voltados à implementação de um rol de conteúdos balizados por competências e habilidades, acabam por não priorizar o processo de reflexão-ação, aos professores, em torno de suas práticas, pois, essa reflexão-ação deve ser uma constante referenciada na realidade concreta em que se encontram esses professores/educandos. Para Freire (2019):

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018, p. 40).

Cabe aos educadores a compreensão de que a reflexão sobre suas práticas advém da relação dialógica com os educandos, para além daquelas provenientes do cumprimento ou não do rol de conteúdos estabelecidos por um documento. Professores e alunos juntos, mediados pela realidade concreta em que se encontram, constroem o conhecimento para a superação das contradições identificadas e refletem sobre suas ações, na direção da transformação do mundo.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2018, p. 25).

Acerca dos processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, o *Currículo Paulista de História* aponta que eles também são responsáveis por orientar a prática docente, bem como a reflexão sobre ela. Além disso, a avaliação de acordo com os excertos está colocada como o processo de mensurar conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, distanciando-se da concepção que Freire possui de avaliação.

É importante ressaltar que Freire não minimiza a importância da avaliação no processo educativo, pelo contrário, para ele, avaliar é refletir sobre a prática e analisar o que estamos fazendo. A avaliação corrige erros, desacordos e problemas da prática.

[...] não é possível praticar sem avaliar. Avaliar prática é analisar o que faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta nossa eficiência. O trabalho de avaliar jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1984, p. 92).

Percebemos aqui que a avaliação, numa perspectiva freireana, é reflexão sobre a prática que desenvolvemos e deve estar ancorada em concepções como: *diálogo, reflexão crítica, transformação, respeito aos saberes dos educandos, fala, escuta e tolerância*.

Entretanto, Freire (2018) não deixa de fazer uma profunda crítica sobre os sistemas de avaliação que estão alinhadas às práticas opressoras e dominadoras que, de maneira autoritária, agem em prol da reificação dos sujeitos.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. (FREIRE, 2018, p. 114).

A partir dos excertos retirados do *Currículo Paulista de História* e à luz da pedagogia freireana, entendemos que a categoria *práxis* não foi contemplada, no documento, em sua potencialidade de estar voltada a transformação da realidade opressora, distanciando-se, portanto, de uma concepção de currículo crítico-libertador.

Nesse sentido, não podemos falar de uma *práxis* verdadeiramente libertadora, quando o documento entende que o seu papel é “indicar claramente o que os estudantes devem ‘saber’”. Além disso, a *práxis* libertadora pressupõe a reflexão dos sujeitos sobre “[...] sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. [...] Os homens são por que estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensam criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuam sobre a situação”. (FREIRE, 2019, p. 141). Nesse aspecto, pensar em uma *Pedagogia da Práxis* é compreender que os sujeitos, em uma relação dialógica pautada na realidade concreta opressora, buscam refletir sobre ela e modificá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha atuação como professor de História da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, diversas inquietações surgiram quando refletia sobre minha prática docente. Entre essas inquietações, estava principalmente o caráter prescritivo e impositivo que o documento *Currículo Paulista de História* exerce em nosso cotidiano escolar. A partir disso, a gênese desta pesquisa está justamente nessa inquietação sobre o *Currículo Paulista de História*, ao perceber que os conteúdos propostos pelo documento, através de prescrições, são significativamente descontextualizados da minha realidade e da dos meus alunos.

A busca de respostas à essa inquietação, bem como o desejo de contribuir de alguma forma com a área de pesquisa em Educação, me encaminharam ao campo acadêmico, aproximando-me da concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

Sob a ótica da concepção de currículo crítico-libertador freireano, estabelecemos para esta pesquisa o seguinte problema de investigação: *quais os distanciamentos e as aproximações entre o Currículo Paulista de História e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire, a partir das categorias realidade concreta, diálogo e práxis?*

Para responder esse problema, elaboramos como objetivo geral *analisar o documento Currículo Paulista de História, buscando identificar em que medida as categorias realidade concreta, diálogo e práxis se fazem presentes no documento*, e como objetivos específicos: *a) analisar a trajetória da disciplinarização da História no Brasil; b) identificar as características das teorias curriculares; c) identificar os significados das categorias realidade concreta, diálogo e práxis nas obras de Paulo Freire, d) averiguar em que medida as categorias realidade concreta, diálogo e práxis estão ou não presentes no Currículo Paulista de História.*

Para atingir esses objetivos, esta pesquisa adotou o caráter qualitativo apoiando-se na pesquisa bibliográfica, que embasou o referencial teórico adotado – as teorias de currículo e a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire – e na análise documental do *Currículo Paulista de História* a partir do método da Análise Textual Discursiva, utilizando categorias de análise definidas a priori (realidade concreta, diálogo e *práxis*) e categorias mistas que emergiram ao longo do processo de análise.

Assim, buscamos analisar como ocorreu a institucionalização e a consolidação da História como uma disciplina escolar no Brasil, evidenciando sua trajetória ao longo de diferentes conjunturas econômicas, políticas, sociais e culturais. Tomamos com principais referências para essa análise, os trabalhos de Bittencourt (2010), Abud (2004), Farias Júnior (2013), Mathias (2011), Nadai (1993), Toledo (2005), Santos (2009), Fonseca (2003).

O debate sobre a trajetória da História como disciplina escolar é fundamental, pois contribui para se pensar os espaços formativos, a formação de cidadania, as desigualdades e diferenças. Esse debate deve estar articulado ao contexto e ao conjunto de relações de poder e saber (FONSECA, 2003).

A História, enquanto disciplina escolar, se mostrou diretamente relacionada aos grupos que dominavam a esfera pública, sendo ela, conforme analisamos, utilizada como instrumento de legitimação das classes que ocupavam o poder.

Após o objetivo de contextualizar a História como uma disciplina escolar no Brasil, abordamos as três grandes concepções de currículo – Tradicional, Crítico e Pós-Crítico – apontando as suas características e visões acerca do que é considerado conhecimento e prática na esfera educacional. Para tal, os aportes utilizados foram os estudos de Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2011), Silva (2005), Goodson (1997), Nobre (2004), Althusser (1970), Apple (2006), Young (2007), Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011).

Relacionando as concepções de currículo Tradicional, Crítico e Pós-Crítico aos diferentes momentos da História como disciplina escolar, chegamos à conclusão que, embora tenha ocorrido discussões sobre as escolhas para os currículos de História, especialmente a partir da década de 1980, poucas mudanças efetivas ocorreram. Os currículos de História, ainda nos dias atuais, guardam semelhanças com o passado, sendo impostos pelo Estado e legitimadores de visões de mundo dos grupos que estão no poder, conservando nesse sentido semelhanças profundas com o Currículo Tradicional. Conforme aponta Apple (2006), os currículos não são instrumentos neutros, mas sim são resultados de seleções de alguém ou de um grupo que considera legítimos determinados conhecimentos.

Após contextualizarmos a História como disciplina escolar e caracterizarmos as teorias de currículo, aprofundamos os significados e concepções do currículo crítico-libertador em Freire, tomado como referencial analítico dessa pesquisa.

A concepção de currículo crítico-libertador de Freire inicia-se com a denúncia da oposição opressores-oprimidos e da lógica de dominação dos sujeitos, de uns por outros, colocadas em prática por meio da “educação bancária”.

Nesse sentido, ao anunciar a “educação libertadora”, Freire aponta que é uma necessidade o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos perante suas realidades, inserindo-se de maneira crítico-transformadora nas esferas social, cultural e econômica. A partir dessa inserção crítica, que envolve reflexão-ação, portanto, *práxis* transformadora, os sujeitos poderão superar a lógica dominadora (FREIRE, 2019).

Nesse sentido, para Freire (2019), a busca pelo conteúdo programático na educação libertadora deve ter início no reconhecimento das contradições existentes na *realidade concreta* de alunos e professores com o objetivo de superá-las. A *realidade concreta* deve mediar a relação entre professores e alunos no contexto educacional. Nesse aspecto, é fundamental que se estabeleça entre eles um *diálogo* verdadeiro que, como necessidade existencial de todo ser humano, deve conduzir a uma *práxis* transformadora da realidade opressora. Se não há diálogo e transformação da realidade, as práticas curriculares e pedagógicas continuam agindo em prol da dominação, da opressão e da reificação de alunos e professores.

Assim, com base nessa fundamentação teórica, elegemos como categorias de análise do *Currículo Paulista de História* as categorias freireanas *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis*, entendendo que elas se contrapõem à uma educação bancária e às concepções de Currículo Tradicional denunciadas por Freire. Nosso objetivo foi compreender em que medida essas categorias estavam ou não presentes no documento analisado.

A análise do Currículo Paulista de História resultou na identificação das categorias *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis* em excertos retirados do documento. Constatamos que essa identificação variou conforme ao longo da análise, conforme buscamos identificar menções diretas às categorias ou à termos a elas referenciados.

Em alguns excertos, sob a ótica das categorias analíticas, foram identificadas possíveis aproximações entre o Currículo Paulista de História e a concepção de currículo-crítico freireano. Entretanto, conforme realizamos leituras e análises mais aprofundadas, consideramos que, embora o documento fizesse menção ou referência a alguma das categorias, as tratava de forma pouca aprofundada ou generalizada. Assim, em nossa análise, consideramos, que na grande maioria dos excertos, há um distanciamento entre os significados e os sentidos dessas

categorias, no que tange à fundamentação das mesmas no âmbito da concepção de Currículo crítico-freireano e Currículo Oficial Paulista.

A categoria *realidade concreta* não aparece de maneira clara no documento. Isso se evidenciou pelo fato de o *Currículo Paulista de História* não mencionar diretamente a categoria *realidade concreta*, mas apenas os termos *realidade*, *mundo* e *contexto*, que entendemos ser categorias emergentes para a realização da análise do documento. Embora tenham sido localizados no *Currículo Paulista de História* expressões que podem ser associadas à categoria (“análise da realidade”, por exemplo), nenhuma delas apresentou qualquer menção à ação de transformação da *realidade concreta*. Analisar criticamente a realidade, mas não contemplar sua transformação, não pode ser visto como um ato crítico-libertador. Para Freire (2019), a transformação da realidade é tarefa histórica dos sujeitos.

Outro aspecto que aponta que a categoria *realidade concreta* não está presente de maneira clara no *Currículo Paulista de História* é a inexistência de qualquer menção ao papel fundamental da realidade, na construção do currículo. Em Freire (2019) temos que, é a partir da realidade e da situação existencial dos sujeitos, que se deve iniciar a construção do currículo. Assim, o documento, ao indicar o que os alunos devem aprender, bem como o que os professores devem ensinar, atua de maneira prescritiva e descontextualizada da realidade concreta de alunos e professores. Consideramos, portanto, que a categoria *realidade concreta* no sentido freireano não se encontra contemplada no *Currículo Paulista de História*.

A categoria *diálogo* foi a que menos localizamos no *Currículo Paulista de História*. Houve apenas uma menção direta à *diálogo* no documento, nenhuma menção ao termo dialogicidade e poucas menções aos termos *colaboração* e *comunicação*. Além do mais, essas menções não estão em consonância com os sentidos e significados do *diálogo*, no pensamento freireano.

Nos excertos selecionados para a análise, há breves menções à ideia de *diálogo*, especialmente quando o documento se apresenta como resultado de um processo “colaborativo”, afirmando ter sido construído e implantado de maneira colaborativa, democrática e, principalmente, em diálogo com alunos e professores. Em outros excertos, o termo *comunicação* não aparece no sentido de comunicar algo ou dialogar, mas sim referenciado à ideia de Tecnologias de Comunicação que, para o documento, são elementos fundamentais para a atuação de alunos e professores em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos que a categoria *diálogo* também não foi contemplada no *Currículo Paulista de História*, pois, a colaboração a que o documento se refere corresponde às consultas *on-line* realizadas pelo Estado de São Paulo ao longo do processo de elaboração e implantação da proposta curricular. Ao não considerar o contexto do diálogo entre alunos e professores, a partir da *realidade concreta* deles, na busca pela construção do conteúdo programático, o *Currículo Paulista de História* atua de maneira prescritiva, desconsiderando a situacionalidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido não há um *diálogo* verdadeiramente crítico, mas sim um ato de extensão. Para Freire (2020), a extensão nega a humanidade dos sujeitos e sua capacidade transformadora, inviabilizando a constituição de um conhecimento verdadeiro.

A terceira categoria de análise, a *práxis*, também não foi contemplada diretamente no *Currículo Paulista de História*, o que nos levou a recorrermos aos termos *prática*, *reflexão* e *ação* e, de modo semelhante à categoria *realidade concreta*, a *práxis* não foi contemplada no documento, à luz do pensamento freireano. Por meio dos termos mencionados, o documento faz alusões à categoria *práxis*, especialmente quando aponta nos excertos a ideia de *reflexão*, *análise* e *ação* de alunos e professores no contexto escolar. Embora apresente essas ideias, o documento não faz menção ao ato de transformação da realidade. Além desse aspecto, o termo *prática* está referenciado apenas à prática docente que, de acordo com o documento, deve ser mensurada a partir de instrumentos de avaliação e ter como direção, o próprio *Currículo Paulista de História*.

Freire (2019) deixa claro que *práxis* é reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. Nesse sentido, a reflexão sem a ação que proporcione mudanças não se configura como uma *práxis* verdadeira, visto que, reflexão e ação não podem ser atos separados. A educação, numa perspectiva da *práxis* libertadora, deve se pautar na apreensão crítica e transformadora da realidade concreta opressora, pelos sujeitos. No mesmo sentido, a reflexão dos professores sobre a prática pedagógica também deve se pautar na reflexão que conduza as mudanças, por meio do diálogo com os alunos.

Dessa forma, a análise do *Currículo Paulista de História*, a partir das categorias *realidade concreta*, *diálogo* e *práxis* à luz da concepção freireana de currículo crítico-libertador, nos permitiu evidenciar que os termos presentes no documento que fazem alusão à essas categorias, não estão em consonância com os sentidos e significados à elas atribuídas, sob a

ótica da concepção educacional de Paulo Freire, e, portanto, o *Currículo Paulista de História* se distancia da concepção de currículo crítico-libertador freireano.

Consideramos que o documento, conforme estruturado e fundamentado, não está voltado ao desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora dos educandos e educadores em torno das estruturas sociais, econômicas e culturais com o objetivo de transformá-las. Pelo contrário, o *Currículo Paulista de História* adequa-se, conforme ele mesmo apresenta, às orientações e fundamentos da BNCC.

Concordamos com Vieira (2020), que afirma que a BNCC pode ser comparada à concepção de “educação bancária” proposta por Freire (2019), pois é evidente que a proposta se distancia da realidade concreta dos sujeitos e atua em consonância com um projeto de sociedade acrítica em prol da lógica do capital e de grupos empresariais que definem o que é conhecimento verdadeiro ou não. Para Freitas (2012) a proposta de reformas pautadas na lógica do capital tem como objetivo ratificar um currículo básico, deixando de lado diversos outros aspectos fundamentais e importantes para a Educação.

Nesse sentido, ao se distanciar de uma concepção crítica de currículo, o *Currículo Paulista de História* busca adaptar os alunos à uma determinada visão de realidade, pauta-se na eficiência para formar mão de obra, centralizando o ensino e a aprendizagem na figura do professor e prescrevendo os conteúdos de maneira acrítica. Assim, compreendemos que o *Currículo Paulista de História* está próximo da concepção de Currículo Tradicional.

Propomos que um currículo de História pautado na concepção de currículo-crítico freireano deve partir da apreensão direta da *realidade concreta* dos sujeitos em prol da sua humanização e libertação. Por meio do *diálogo* e da *práxis* libertadora, educadores e educandos devem se reconhecer como sujeitos históricos, sociais e culturais que são mediados por suas realidades e atuam diretamente sobre elas. Contudo, devemos considerar que essa proposta encontra dificuldades de ser colocada em prática, pois atua em oposição aos objetivos e demandas do capital e da proletarização de educadores e educandos.

Nesse sentido, uma questão inquietante se fez presente ao longo desta pesquisa e se apresenta como limite a ser superado: “*Como um currículo de História, pautado na concepção de currículo crítico-freireano pode ser organizado?*”

É válido ressaltar que os resultados a que chegamos com essa pesquisa, bem como as reflexões que realizamos aqui não esgotam o tema, pois quando nos referimos ao currículo

escolar e, especialmente, ao currículo de História, é fundamental que mais pesquisas possam se aprofundar sobre essas temáticas e discutir novos problemas e resultados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. Historiadores do IHGB / Catedráticos do CPII. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, a. 168, n. 434, p. 219-231, jan./mar. 2007.

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383 p. Tese (Doutorado em História). São Paulo. Universidade de São Paulo, 1993.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa: Plátano Editora, 2004.

CANDAU, Vera Maria (org). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas** - v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d, p. 267 a 280.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, 2013.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. **Anais do VI Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v.1. p.3375- 3385.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História do ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizadora: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. [online].2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2002. Tese (Doutorado em História). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicole. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GONTIJO, Rebeca. **O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador**. 2006. Tese (Doutorado em História). Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira. In: MOTA, C. G. (org.). **Viagem Incompleta 1500-2000 - a experiência Brasileira**. São Paulo: SENAC, 2000. p. 129-175.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MALACHEN, Júlia. Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo *versus* Multiculturalismo e o Relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compressão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs.) **Cultura, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995- 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, 1993.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

RAMÃO, Valdacir José. **Políticas de Currículo: currículo intercultural como texto étnico-racial na Educação Básica com qualidade social**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. 2009. 294 p. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004.

SILVA, Tomaz. Tadeu. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (Org.). A disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista Histedbr on-line**. n. 17, p. 01-10, 2005.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção Vieira. **A constituição docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. 2020. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba. Universidade Federal de São Carlos, 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.