

Universidade Estadual de Campinas

***A construção da proposta
curricular de História da CENP
no período de 1986 a 1992:
confrontos e conflitos**

Maria do Carmo Martins

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

Campinas
1996

Universidade Estadual de Campinas

**A construção da proposta
curricular de História da CENP
no período de 1986 a 1992:
confrontos e conflitos**

Maria do Carmo Martins

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria do Carmo Martins e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/03/96

Assinatura: *Duarte Jansen*

Campinas
1996



V. _____ Ex. _____
TOMBO BC/27982
PROC. 667/96
C D
PREÇO R\$ 11,00
DATA 30/03/96
N.º CPD _____

CM-00086566-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Martins, Maria do Carmo
M366c A construção da proposta curricular de história da CENP no
período de 1986 a 1992 : confrontos e conflitos / Maria do Carmo
Martins. -- Campinas, SP : [s.n], 1996.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria
de Estudos e Normas Pedagógicas. 2. História - Estudo e Ensino
(Primeiro grau) - Currículos. 3. Política e educação. 4. Memória.
I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:

Ernst Kling

MS

MS

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido completado sem a ajuda de algumas pessoas, às quais dirijo palavras sinceras de agradecimento:

À Ernesta Zamboni, orientadora e grande companheira, que esteve sempre solidária nos meus momentos de dificuldades e com a qual mantenho uma forte relação de admiração e gratidão.

Às professoras: Maria Aparecida de Aquino, Anelise M. Müller de Carvalho, Regina M. F. H. Ivamoto, Norma Luciano Codani e Kátia Maria Abud pelas preciosos depoimentos e por não terem se furtado ao trabalho cansativo de me receber e permitir que eu conhecesse parte de suas memórias. À Kátia, ainda, pelas contribuições e sugestões feitas durante o exame de qualificação.

À professora Eloísa de Mattos Höfling, que durante o exame de qualificação permitiu-me ampliar os horizontes teóricos e enxergar com mais clareza meu objeto de estudo.

Ao Kazumi Munakata, amado parceiro, crítico colaborador e responsável por sugestões e correções na redação do texto final.

Ao Milton de Almeida, ao Sidney Challoub e à Águeda Uhle pelas preciosas contribuições no início e pelo incentivo permanente.

Ao Delegado de Ensino da 2ª Delegacia de Ensino de Campinas, João Batista Vota, pela recepção calorosa e pela permissão em usar a biblioteca.

À bibliotecária da CENP pelo atendimento durante a pesquisa.

À Régi, irmã que além de suportar minhas crises de fraqueza, travou a batalha da transcrição de horas e horas de gravação.

Aos amigos carinhosos, incentivadores e pacienciosos: Luiz Barreira, Luiza, Glaura, Bento, Maria Márcia, Sandra, Lili, Renata e Luciano.

Aos meus amigos-alunos, pelo afeto e encorajamento.

Em especial, pelos mimos e pela força, à minha mãe, às minhas irmãs e ao meu irmão.

Resumo

Este trabalho trata da construção da proposta curricular de História para o Estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1992, e da relação que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão estadual responsável pela política de criação e implementação dos currículos, estabeleceu com o processo de confecção dessa proposta.

A proposta de História esteve envolvida em muitos conflitos e muitas polêmicas, algumas delas, frutos de discussões acadêmicas e políticas tornadas públicas pela imprensa. Outros conflitos, frutos da própria estrutura governamental em que a proposta estava sendo gerada, discuto-os com mais profundidade aqui. A atuação da CENP na administração ou na criação de tais conflitos constitui, portanto, o objeto de análise deste trabalho.

Ele resgata também as idéias de descontinuidade dos projetos educacionais no estado de São Paulo e de vulnerabilidade da CENP em relação aos seus coordenadores e às críticas recebidas no período.

Para elaborar o trabalho, realizei entrevistas com pessoas envolvidas diretamente no processo de elaboração da proposta (ex-integrantes das equipes técnicas e pessoas responsáveis pela coordenadoria) e utilizei seus depoimentos. Além de entrevistas, são usados documentos impressos numa tentativa de complementar as fontes.

Abstract

This dissertation is about the making of the curriculum proposal of the History for the state of São Paulo, between the years of 1986 and 1992, and the relation that the Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), state organization responsible for the policy of creation and implementation of the curriculum, established with the process of developing this proposal.

The History proposal had been involved in many conflicts and in many controversies, some of them, results of the academic and political discussions shown to the public by the press. Other conflicts, results of the government's own structure in which the proposal was been created, I discuss deeper in here. The acting of CENP in the administration or in the creation of such conflicts is, therefore, the matter of analysis of this work.

It also brings up the ideas of discontinuity of the educational projects in the state of São Paulo, and the vulnerability of CENP regarding their coordinators and the criticism received in the period.

To prepare this dissertation, I interviewed people directly involved in the proposal elaboration process (ex-integrants of the technical teams and people responsible by the Coordenadoria) and used their testimony. Besides the interviews, printed documents are also used in a way to complement the sources.

Relação das siglas mais usadas:

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

CFE: Conselho Federal de Educação

CEE: Conselho Estadual de Educação

SEE: Secretaria Estadual de Educação

CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

DE: Delegacia de Ensino

FDE: Fundação para o Desenvolvimento da Educação

DRE: Delegacia Regional de Ensino

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do
Magistério

IMESP: Imprensa Oficial do Estado.

Sumário

Agradecimentos.....	i
Resumo/Abstract	iii
Relação das siglas mais usadas	v
Introdução.....	1
A legislação sobre currículos	3
O desafio da CENP na construção de currículos	8
Considerações metodológicas	12
Capítulo 1	
A CENP: estrutura e funções.....	20

Memórias da CENP: organização e projetos feitos no passado	24
O início das mudanças: a questão da redemocratização do ensino	30
Nem tudo são flores na CENP	39
O sistema de trabalho e a formação das equipes técnicas.....	43
Capítulo 2	
A construção da proposta de História.....	52
A polêmica em torno dos currículos, em especial o de História. 64	
O impasse: a demissão coletiva da equipe de História	74
Capítulo 3	
Conflitos ideológicos no interior da CENP e construção do currículo de História.....	79
Correndo em outra raia: uma proposta feita fora da CENP	91
Frutos do trabalho ou frustrações com o trabalho?	98
Considerações finais.....	104
Bibliografia.....	108
Fontes e documentos:.....	108
Livros e artigos.....	110

Introdução

Sou professora desde o início dos anos 80. Assisti, sem entender direito na época, a uma série de discussões sobre o currículo das disciplinas escolares e sobre os desejos dos professores de alterar os conteúdos e as formas de ensino desses mesmos conteúdos.

Recém-saída da universidade, a única certeza que eu tinha era a de que poderia fazer algo diferente do que havia sido feito comigo até então. Achava que minha experiência de aprendizagem estava ultrapassada e que eu havia crescido com tantas dúvidas e ouvido tantas respostas que começavam ou terminavam com um “por definição”. Estabeleci para mim essa meta de fazer tudo diferente.

Deparei-me então com um movimento na rede estadual de ensino paulista que discutia a necessidade, a possibilidade e a viabilidade de produzir um novo currículo escolar.

Mas por que um novo currículo? Será que um ensino mais agradável e dinâmico não dependia somente de uma alteração da postura do professor?

Dúvidas dessa natureza atingiam minha sonhadora mente. Mais tarde, com a dinâmica e a experiência da sala de aula descobri que o cur-

rículo escolar e os conteúdos que ele privilegiava tinham uma grande participação na definição do perfil da escola, do aluno e do professor que a ela estivesse vinculado. Como afirma Bittencourt:

A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre os grupos próximos às esferas do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade. Este poder das disciplinas escolares é que explica as contínuas reformulações curriculares e que nos conduziram a algumas considerações sobre a especificidade do conhecimento que elaboram.¹

Ao pensar currículo e disciplina escolar hoje, não podemos mais deixar de levar em consideração a importância política desses dois elementos constitutivos da educação escolar. Ao dar prioridade a um determinado conteúdo curricular e selecionar informações e métodos de ensino, estamos legitimando conhecimentos e, por isso mesmo, uma ideologia, evidenciando o grupo social que mais identifica-se com tais conhecimentos e ideologia.

Exatamente por essa importância, ocorre o uso político dos currículos nas disputas pelo poder educacional, seja por parte dos grupos que estão dirigindo e exercendo a autoridade nos serviços públicos e privados relacionados com a Educação, seja por parte dos grupos que pretendem, em momentos de confronto, assumir esse papel diretivo e eliminar a influência daqueles que lhes antecederam com projetos opostos. Como nos diz Sher:

(...) o currículo no Brasil tem exprimido o modo como os grupos que detêm o poder das decisões educacionais pensam a educação, suas metas, seus modelos, suas prioridades.²

-
1. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 193.
 2. SHER, Raul. Currículo Escolar: sua concepção e sua prática. São Paulo: Pontifícia Uni-

A tentativa de controle sobre o processo educacional está presente cotidianamente na escola, desde o momento em que o professor elabora um planejamento ou um plano de trabalho anual, seleciona materiais de leitura e escrita, elabora metodologias, até mesmo quando tem de responder para algum pai ou aluno o porquê da escolha feita. Não raramente, os questionamentos são precedidos de uma negação dos pressupostos e/ou dos princípios teóricos subjacentes ao trabalho do professor. A produção e a orientação na elaboração de um currículo não pode ser visto, portanto, como uma ação meramente intelectual e isenta de um caráter marcadamente político.

Se no cotidiano essa disputa está presente, no universo maior da política educacional as disputas certamente envolvem mais personagens e maiores interesses. Deter o controle e a autoria de um currículo de disciplinas escolares para um município, Estado ou até mesmo país significa atingir direta e indiretamente professores, alunos, escritores, editoras, meios de comunicação — isso só para falar daqueles que se envolvem cotidianamente com a prática educativa e a produção cultural ligada aos assuntos escolares.

A legislação sobre currículos

No Brasil, temos a prática de definir por leis de âmbito nacional (como lei nº 5.692, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação) os procedimentos e as regulamentações que organizam o sistema educativo nacional. A Constituição da República Federativa do Brasil, por sua vez, prevê:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. (Artigo 210)

Isso demonstra claramente que o Estado assume como uma de suas atribuições a formação de uma identidade nacional e cultural, por meio de conteúdos definidos para a educação escolar.³

versidade Católica de São Paulo, 1992. (Dissertação, Mestrado), p. 77.

3. Sobre a Educação, a Constituição de 1988 define: "A educação é direito de todos e dever

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que rege a organização do sistema educativo, reforça, nos dispositivos referentes a currículo, esse princípio de formação comum aos brasileiros:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um número comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Artigo 4º)

A LDB estabelece ainda que é de competência do Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das matérias relativas ao núcleo comum, incluindo a de seus objetivos. Nessa questão, compete aos Conselhos Estaduais da Educação (CEEs) definir a parte diversificada que compõe esse currículo, permitindo a cada estabelecimento escolher as matérias que melhor atendem às propostas.

A análise desses vários mecanismos reguladores (conselhos e leis) permite perceber que o poder público federal preocupa-se em definir não somente a estrutura do sistema educacional, mas também as principais idéias que devem nortear esse direito à Educação pelo qual ele está se responsabilizando.

O poder público estadual divide com a União esse controle. Ele organiza as redes estaduais de ensino, oferecendo serviços de escolarização, responsabilizando-se por exemplo, pela organização da rede física e pela manutenção da equipe de profissionais que nela trabalham. A organização dessa rede deve obedecer aos dispostos na Constituição e na LDB, mas será livre para, uma vez enquadrado no que permitem as leis maiores, definir o currículo específico para disciplinas escolares que compõem as “matérias” — termo que a lei emprega para designar genericamente área do conhecimento.

Os currículos versam sobre os objetivos pedagógicos, sobre os conteúdos programáticos e as teorias que fundamentam a proposta de tra-

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205). Fica, portanto, eliminando o artigo mais geral da Constituição anterior, que estabelecia: “A educação inspirada no espírito da unidade nacional e nos ideais de liberdade de solidariedade humana é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e nas escolas” (art. 176).

balho nas disciplinas escolares. Por pretenderem uma certa unidade na organização do trabalho escolar para o Estado em que é feito, o alcance desses currículos é enorme. Organizá-los não é uma tarefa burocrática e de cunho descritivo. Significa elaborar um projeto educacional de grande porte, para uma grande rede de professores e de alunos. Neles são incorporados os “avanços” científicos, as descobertas acadêmicas recentes referentes aos conteúdos listados. Por esses motivos, na elaboração dos currículos são importantes os contatos com as Universidades e seus intelectuais.

Neles são também incorporados as discussões sobre os papéis sociais e políticos da escola, qual perfil do profissional da Educação apto a desenvolvê-los junto aos alunos, para que tipo de aluno se destinam e qual aluno pretendem formar. Discute-se também que tipo de relação social se estabelece no interior das instituições escolares: estas são meramente micro-reproduções das relações sociais extra-escolares ou pretendem ser formadoras de novas opções para as relações sociais?⁴ Logo, podemos perceber que a construção de um projeto curricular é também construção de um projeto político.

A dimensão que os currículos assumem apontam também para a importância das disciplinas escolares, que são elementos constitutivos desses currículos. Não foi por acaso, portanto, que o debate sobre a elaboração de novos currículos por disciplinas escolares tenha se ampliado nos anos 80, em meio ao processo de redemocratização política no Brasil.

O Estado brasileiro assume a Educação como uma das suas obrigações, como parte de seus deveres em relação à sociedade. No caso brasileiro, o Estado deverá atender a uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais.

Para que o Estado consiga cumprir uma outra parte de sua tarefa, ou seja promover o bem-estar de todos os cidadãos e reduzir as

4. Há uma grande discussão acadêmica sobre a ideologia dos currículos e programas no Brasil, sobretudo no que se refere a essas questões. Para uma aproximação a essa discussão ver:

CARDOSO, Elisabete Aparecida et al. Os livros tradicionais de currículo. In: Currículos e Programas: como vê-los hoje? Cadernos Cedes, nº 13. 4ª edição. Campinas: CEDES/Papirus, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

desigualdades sociais e regionais conforme objetivos assegurados pela Constituição,⁵ ele lança mão das chamadas políticas sociais.

Segundo Eloísa Höfling:

O termo políticas sociais refere-se às ações do governo voltadas para redistribuição de benefícios sociais que visam promover os indivíduos à condição de cidadãos, frente às desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico. Estas ações, em geral, são de caráter redistributivo e compensatório e, em muitos casos, assistencial propriamente dito.⁶

A Educação constitui-se numa das áreas em que o Estado interfere fazendo uso das políticas sociais. Ela se encaixa na classificação de “políticas preventivas”, que, de acordo ainda com Eloísa Höfling,

objetivam propiciar um quadro social que vise prevenir situações acentuadamente iníquas. Implicam em conjunto de medidas governamentais que devem, em última instância, reduzir, ao mínimo, as desigualdades sociais.⁷

Infelizmente já é de conhecimento de todos que, no Brasil, as medidas educacionais classificadas como políticas preventivas não estão conseguindo diminuir de fato a desigualdade entre as classes sociais. Nossa experiência mostra que a Educação continua sendo usada como argumento e meio para promover uma comunicação com a população e fazê-la acreditar na capacidade de políticos e administradores desse Estado.

A Educação presta-se a esse tipo de papel porque traz implícito a idéia de que fornece igualdade de oportunidades a todos. O Estado, ao assumir o compromisso de oferecê-la à população, assume também, pelo

-
5. Art. 3º: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Constituição da República Federativa do Brasil. Título I — Dos princípios fundamentais.)
6. HÖFLING, Eloísa de Mattos. A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese, Doutorado), p.140.
7. Idem, ibidem, p. 143.

menos no discurso, uma aparência de neutralidade em relação a todos os grupos sociais, ao mesmo tempo que reforça a idéia de igualdade de oportunidades.

Afirma Claus Offe:

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação as classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro.⁸

O próprio Estado, ao promover medidas econômicas que ampliam as desigualdades, acaba por evidenciar as contradições da sociedade em que ele está assentado. É um Estado capitalista, mas que precisa do apoio e do reconhecimento dos cidadãos; necessita, para ser legitimado, ser visto como aquele que ajudará a promover uma sociedade mais justa e solidária.

Se reconhecemos o fracasso das políticas educacionais, temos de reconhecer também que esse fracasso, via de regra, é agravado ainda mais pelo mal uso da máquina social, pelo mal uso das instituições e pelo clientelismo a que se prestam os nossos políticos. Tem sido mais fácil identificar o uso político da Educação para benefício dos políticos ou dos administradores do Estado do que identificar as políticas educacionais visando a promoção do bem-estar social. Quero lembrar, porém, que mesmo sendo uma estrutura viciada e clientelista, considero que ao Estado deverá caber ainda a obrigação da Educação.

Na estrutura político-administrativa do Estado de São Paulo, a Secretaria do Estado da Educação é a principal responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais. Essa secretaria efetiva as propostas de trabalhos por meio de seus órgãos vinculados. Embora a área de ação de cada um desses órgãos seja restrita — se comparada a ação global da SEE — devemos considerar que se um dos órgãos deixar

8. OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da Educação — Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade, Campinas, nº 35, abr. 1990, pp. 40-41.

de cumprir a contento seus compromissos sociais todo o sistema educacional dependente das políticas efetivadas pela SEE acaba por se ressentir.

O desafio da CENP na construção de currículos

Em São Paulo, a elaboração de novas propostas curriculares ficou a cargo da CENP — Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas —, ligada à Secretaria do Estado da Educação (SEE). Afirmava o então coordenador da CENP, João Cardoso Palma Filho, na apresentação do documento em que o órgão expressava de forma enfática o desejo de realizar essa tarefa:

Propor a reorganização curricular em 1986, mais do que um desafio, é um compromisso da Secretaria de Educação para com todos os educadores da rede estadual e especialmente com aqueles que atuam diretamente na sala de aula.

Os textos preliminares das propostas relativas aos diferentes componentes curriculares a partir das discussões com os professores, estão sendo elaborados pelas equipes técnicas de 1º e 2º graus da CENP e serão oportunamente divulgados e discutidos com professores e especialistas da rede de ensino estadual.⁹

Como podemos identificar nessa afirmação, em 1986 a CENP assumia a reorganização curricular como um compromisso político dela, dando ênfase ao contato da Coordenadoria com os professores da rede. No documento propriamente dito, entretanto, esse compromisso não se dirige apenas aos professores, mas a um público bem mais amplo:

O processo de revisão/construção da nova proposta curricular, da mesma forma que a orientação e o apoio técnico a serem prestados está sendo direcionado por uma vontade política que pretende buscar nos mais variados

9. PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, ano II, nº 7, 1986, p. 1.

segmentos da sociedade, o critério para a escolha das medidas técnicas a serem tomadas, no sentido de promover um ensino não seletivo e de boa qualidade a toda população.

Isto não significa, porém, que esta nova proposta curricular tenha como única fonte de legitimação a própria escola e sua comunidade, pois seria ingênuo desconhecer as reivindicações dessa mesma escola quanto à falta de diretrizes, orientação e apoio técnico-administrativo que garantam a sua atuação dentro de uma nova proposta. E ainda, omitir-se o fato de que a população tem cobrado sistematicamente dos poderes públicos a obrigação de lhe oferecer um ensino de melhor qualidade, fazendo melhor uso dos recursos humanos e materiais de que dispõem.¹⁰

Além de proclamar a “vontade política” dos elaboradores da nova proposta, esse documento assume o compromisso expresso anteriormente pelo coordenador da CENP, alargando-o: pretende-se que a legitimação dessa nova proposta seja feita para além dos muros da escola, pela população, que tem o direito de exigir um ensino de melhor qualidade. Isso reforça ainda mais a idéia de construção de um projeto político de grande alcance mediante a reorganização dos currículos escolares.

A proposta de construção de um novo currículo para a rede pública do Estado de São Paulo começou portanto a partir de discussões gerais sobre a importância dos currículos e dos programas dentro da organização do trabalho educativo e, principalmente, sobre os objetivos e usos adequados dos currículos.

Para efetivar o trabalho de construção dos currículos, foi feita então uma primeira divisão: a CENP estabeleceu que as disciplinas do chamado “núcleo comum” (disciplinas que compõem o currículo básico como Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) seriam iniciadoras do processo de mudanças. Chegamos então ao primeiro momento de uma série de conflitos: a área de Estudos Sociais passou a requerer alterações quanto ao estatuto que a regulamentava: os professores reivindicavam a

10. BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ARELARO, Lisete Regina Gomes. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular). SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, ano II, nº 7, 1986, p. 2.

volta do ensino específico das disciplinas de História e Geografia que haviam sido agrupadas na área de Estudos Sociais¹¹ e que dispunham de uma pequena carga horária.

Eliminar essa área do currículo básico do 1º grau significava, antes de mais nada, eliminar a possibilidade da formação dos professores nas chamadas licenciaturas curtas, consideradas por muitos especialistas da área como uma tentativa (aliás vitoriosa por um certo período) de desqualificar as ciências humanas, formando um profissional pouco crítico, dócil ao Estado, polivalente e fácil de ser explorado. Estudos Sociais foi, portanto, associado ao Estado ditatorial militar, como mais uma das medidas de controle social.

Mesmo sob o jugo de um Estado autoritário, estudantes, professores de todos os graus de ensino e entidades promotoras de congressos e sim-pósios conseguiram organizar, em meados da década de 70, uma luta contra os Estudos Sociais tal como estava organizado por lei. Depois de discussões envolvendo amplos setores ligados à Educação, as entidades representativas de profissionais específicos de História e Geografia¹² manifestaram o desejo e a necessidade de separar as duas disciplinas para que seus objetos de estudo e os profissionais dessas duas disciplinas pudessem ser revalorizados.

Não se tratava de garantir um mercado de trabalho para os profissionais de História e de Geografia, mas certamente de uma luta política contra o modelo de Educação promovido na época, que transformava o 1º grau num período de divulgação de informações, com alunos passivos, sem desenvolver as habilidades do refletir e do questionar. Para esse tipo de aluno, bastaria um professor não-qualificado, com uma passagem meteórica pela estrutura universitária, com formação generalizante. Após

11. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692 de 1971, indica as “matérias” componentes do currículo básico com núcleo comum que, seguindo orientação do Conselho Federal de Educação (CFE), deve ser “obrigatório em âmbito nacional”: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Estudos Sociais englobariam numa mesma área História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. Nela também se estabelecem as bases para criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que habilitariam professores para as escolas de 1º grau.

12. A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) manifestaram-se em seus periódicos e abriram espaços para discussões sobre o fim da disciplina de Estudos Sociais em congressos que ocorreram no início dos anos 80. Sobre esse processo ver:
FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. In: A prática de Ensino de História, Cadernos CEDES, nº 10. Campinas/São Paulo: CEDES/Cortez, 1984.

mais de dez anos nessa luta, no início dos anos 80, em São Paulo, começou-se a pensar em uma reforma curricular.

Encontros promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1983-1984, inviabilizaram a possibilidade de refazer o currículo para Estudos Sociais. A CENP então optou pela elaboração de currículos separados para História e Geografia, atendendo a reivindicações antigas e ao mesmo tempo procurando manter a coerência no processo de redemocratização da Educação, proclamada à época.

Seriam, portanto, as disciplinas de Matemática, Ciências e Programas de Saúde, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, História e Geografia as disciplinas que comporiam o núcleo comum. A área diversificada com disciplinas como Educação Artística e Língua Estrangeira seriam abordadas também em reforma curricular, a começar um pouco mais tarde.

O trabalho seria feito por equipes ligadas à CENP, compostas por professores da rede, participantes de equipes técnicas e assessores ligados às universidades, coordenadas pelas Diretorias de 1º e 2º graus da CENP. As propostas curriculares receberam versões entre os anos de 1986 e 1992.

Essas versões são diferentes entre si e ocasionaram muitos momentos de confrontos com professores, com a imprensa, conflitos entre os próprios elaboradores da proposta ou mesmo entre estes e a CENP. Certamente de todas as propostas curriculares que começaram a ser construídas durante os anos 80, a proposta de História foi mais envolvida em polêmicas, negações ou rejeições.

Muitos trabalhos acadêmicos (com os quais por vezes me debato neste trabalho) procuraram apontar para as dificuldades historiográficas da proposta, mostraram que a imprensa de São Paulo interferiu diretamente nas discussões sobre a mesma e diversos autores fizeram críticas teóricas aos objetivos gerais das várias versões da proposta curricular de História tornadas públicas.

Meu trabalho procura desvendar parte dos conflitos em que a proposta esteve envolvida, voltando os olhos para a ação da CENP no processo de construção e implantação da proposta. Procuro discutir de que forma e em que medida o órgão responsável pela elaboração de currículos para o Estado de São Paulo (CENP) contribuiu para a implementação das propostas sobre o currículo de História ou, ao contrário, produziu em-

pecilhos para que essa proposta polêmica fosse finalizada e tornada oficial.

Considerações metodológicas

Essa é uma história que conta com uma multiplicidade de sujeitos, envolvendo autoridades governamentais, imprensa, intelectuais ligados às universidades e professores da rede pública paulista.

Ao narrar essa história, senti necessidade de ouvir algumas personagens responsáveis pela elaboração dos currículos. A escolha não foi feita ao acaso: a proposta de História, construída entre os anos de 1986 a 1992 era conflitante e os autores poderiam explicar a forma como a CENP recebia as críticas e encaminhava soluções. Saber essas informações ajudaria a desmanchar as teias e os nós onde a proposta estava sendo estrangulada.

Embora fosse um projeto coletivo, como poderemos perceber ao longo da narrativa, as pessoas que formaram a equipe técnica e, posteriormente, os autores da versão definitiva enfrentaram batalhas que por si só garantem a percepção do grau de dificuldade em promover alterações na estrutura educacional de São Paulo. Essas pessoas possuem suas versões para o processo vivido, são detentores de parte da memória da construção de um projeto político e educacional de São Paulo.

As pessoas entrevistadas foram as seguintes:

- A ex-coordenadora Regina M. F. H. Ivamoto foi entrevistada em 21/2/1994, no prédio da CENP, ocasião em que me passou a maior parte das informações sobre a estrutura da CENP. Ela havia tomado posse do cargo em 22/12/1993, substituindo a professora Eny Marisa Maia. Diferente da maioria dos coordenadores anteriores, a professora Regina Ivamoto já possuía longa experiência na CENP por ter participado durante anos da equipe técnica de Língua Portuguesa, mais tarde tornou-se Diretora de Serviço de Ensino do 1º grau, na divisão de currículo. Foi também assessora da coordenadora anterior. A diferença nesse caso manifesta-se no fato de já ser conhecida dos funcionários da casa e de já conhecer, às vezes intimamente, muitos projetos em andamento. Deixou o

cargo da coordenadoria em março de 1995, após o início do governo de Mário Covas.

- Norma Luciano Codani foi entrevistada na CENP em 4/10/1993. Na ocasião, ela fazia parte da equipe técnica de História, na qual ingressara em 1991. É professora de História da rede pública paulista, tem formação em História e Ciências Sociais. Em sua entrevista forneceu informações sobre os projetos que estavam em andamento na CENP na época e as funções dos membros das equipes técnicas.
- Kátia Maria Abud foi entrevistada em 6/12/1993, em sua residência. Na época da entrevista, era professora de Prática de Ensino de História, na Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP, campus de Franca. Trabalhou na equipe técnica de História da CENP durante os anos de 1981 e 1983-1985. Participou do início das discussões sobre a construção de um novo currículo para a CENP e forneceu a maior parte das informações sobre as memórias da CENP no início dos anos 80. É uma das autoras da Proposta Curricular de História do 1º grau, nas versões impressas em 1991 e 1992, atualmente em uso na rede pública paulista.
- Maria Aparecida de Aquino foi entrevistada em 26/10/1993, na Universidade de São Paulo, onde ministra aulas no curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras. Participou da equipe técnica de História da CENP em dois momentos: de 1985 a 1988 e de 1990 a 1991. Forneceu grande parte dos dados sobre a polêmica em que a proposta de História esteve envolvida, no interior da própria CENP. Foi protagonista de dois embates com coordenadoras e, na sua entrevista, fez questão de deixar claro sua posição sobre tais polêmicas.
- Anelise Maria Müller de Carvalho foi entrevistada em 8/10/1993, na E.E.P.S.G. Buenos Aires, onde funciona a Oficina Pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino da Capital. Nessa época era integrante da Oficina Pedagógica na função de Assistente Pedagógico (AP). Foi professora de História na rede de 1969 a 1985, quando ingressou na equipe técnica de História da CENP. Fez parte da equipe

até 1988 e após os embates com a coordenadora da época, transferiu-se para a Oficina Pedagógica. Sua entrevista, marcada por forte emoção, forneceu muitas informações sobre o funcionamento da CENP, o trabalho da equipe de História e dados sobre a construção e as discussões da proposta com os professores da rede.

Como trabalhadoras no processo de construção da proposta, nem sempre o que elas pensam e o que sofreram aparecem registrados nos documentos oficiais. Estes normalmente enfatizam o projeto e suas vantagens, mas não creditam aos trabalhadores os méritos da questão. Não considero acaso o fato de terem sido as mais disponíveis para entrevista duas pessoas que se sentiram especialmente prejudicadas no desfecho do processo. Muitas vezes, durante a entrevista, essas pessoas demonstraram emoções fortes e em momento nenhum sonegaram deliberadamente informações. Por vezes, suas falas transformaram-se em denúncias. Por outro lado, considero importante ressaltar que muitos outros participantes do processo foram consultados para fornecer entrevistas. Algumas afirmaram que não gostariam de lembrar; outras afirmaram que não tinham sido “importantes” para o processo, o que demonstra a dificuldade que temos em tornar pública a nossa ação individual. O caso mais marcante, entretanto, foi o de uma autoridade representante da CENP que chegou a marcar a data da entrevista por três vezes consecutivas desmarcando-a, em seguida.

Minha opção em trabalhar com esses relatos corresponde, portanto, a um duplo compromisso: o de trazer à luz, mesmo que parcialmente, uma parte da história da construção de um projeto político e pedagógico no Estado de São Paulo e também o de trazer à luz e devolver a palavra àqueles que efetivamente foram os construtores dessa história.

Resgatar a memória pressupõe também narrar as histórias e os fatos que nela estão sendo remexidos. Se estivermos falando de grandes acontecimentos históricos que já fazem parte do acervo cultural da humanidade, a simples menção do fato já é suficiente para dar-lhe significados. Mas remexer na memória das pessoas que viveram um processo que não foi tornado público ainda pressupõe também construir uma narrativa com muitas informações, “contar a história”, esclarecer para o leitor alguns acontecimentos, épocas e personagens envolvidos. Não podemos retirar do historiador a tarefa de narrar, por mais que queiramos romper com as

tradições (hoje tão criticadas e questionadas) de uma história factual. Esta, por sinal, não tem a narrativa como sua aliada: enquanto o fato pretende restituir o acontecido na sua integridade, a narrativa recobre o campo do acontecimento com uma rede de significações. Por isso, não se trata aqui de fazer a apologia do empirismo (factual ou documental), mas sim de construir uma narrativa histórica tentando revelar alguns dos significados e das relações possíveis.

Como diz Thompson, os acontecimentos resgatados constituem evidências históricas, mas seus significados não estão disponíveis imediatamente:

A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta.¹³

Obviamente, a atribuição de significados não pode resultar do gosto do historiador, mas deve ser regulado por aquilo que Thompson denomina “a lógica da história”:

A evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência.¹⁴

A desconfiança a que Thompson se refere não corresponde somente às evidências. Refere-se também ao uso indiscriminado das teorias, não adequadas às evidências, mas usadas somente para satisfazer as crenças do historiador.

A narrativa é construída usando documentos. Estes emitem sinais que teremos que desvendar. Para poder desvendar esses sinais, transformamos os documentos em fontes,¹⁵ nas quais saciamos a nossa sede de conhecer. Dessa forma, estamos iniciando a pesquisa propriamente dita:

13. THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros — uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 38.

14. Idem, *ibidem*, p. 50.

Como reforça Certeau, a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em “documentos”, de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço. O trabalho do pesquisador começa quando, a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos, a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental.¹⁶

No caso da pesquisa que apresento ao leitor, a narrativa resultante é um mosaico feito com a contribuição de cada um dos dois tipos de documentos. De um lado, há os documentos escritos — velhos e bons conhecidos do historiador —, como os textos impressos pela CENP e pela Secretaria do Estado da Educação, as várias versões e edições das propostas curriculares, o guia curricular do Estado em vigor durante o processo de criação das propostas, livros e teses que discutem parte do tema. De outro, há os documentos orais, em cuja metodologia ainda caminhamos cuidadosamente, e que trazem as memórias pessoais das entrevistadas. Os escritos são, grosso modo, as referências institucionais, uma vez que resgato parcialmente as memórias da instituição em que se desenvolveram as histórias das pessoas entrevistadas. Sobre esses dois documentos, usados aqui de forma complementar, cabe destacar:

Um dos aspectos mais interessantes do uso das fontes orais é que não apenas se chega ao conhecimento dos fatos mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu. É de importância capital resgatar a subjetividade, mas é um grave erro passar a confundir com fatos objetivos. Esta aproximação crítica ao testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: com a documentação escrita existente, e ou-

-
15. “Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade” (LE GOFF, Jacques. *Memória-História*. Enciclopédia Einaudi v. 1. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 221).
 16. NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Historiografia da Educação e Fontes*. Cadernos ANPED, Belo Horizonte, nº 5, p. 27.

tro, com o resto do corpus de documentos orais. Daí a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes.¹⁷

Meu trabalho, portanto, não foi construído como um produto historiográfico diferenciado e alternativo do ponto de vista metodológico. Ao contrário, a opção de usar duas fontes documentais distintas deu-se exatamente porque, além de acreditar nessa complementaridade entre os dois documentos (orais e escritos), busquei evitar ao máximo a confusão entre acontecido e versão sobre o acontecido.

Não tenho pretensões de resgatar “verdades absolutas”, uma vez que elas não existem para o conceito de história do qual compartilho, mas considero importante dizer que a própria especificidade do objeto fez-me enxergar a importância dos dois documentos: percebi que ao falar sobre o trabalho de pessoas e sobre a interferência dos possíveis “patrões” e “chefes” estamos resgatando uma história de confrontos — confrontos que nem sempre estão relatados nos documentos escritos. Além disso, são confrontos entre projetos políticos e propostas políticas muitas vezes distintos, dos quais em algum momento emergiram vencedores que produziram documentos “oficiais” usando toda a máquina administrativa para defender suas posições.

Ao fazer a opção por trabalhar com depoimentos de pessoas envolvidas no processo de construção dos currículos, além de devolver-lhes a voz, como havia dito anteriormente, procurei apurar melhor os meus próprios ouvidos, sempre levando em consideração que os protagonistas da história, ao narrá-la, fazem sempre o uso de suas próprias palavras. Essa democratização da palavra é fundamental numa sociedade que se pretende democrática. É do mesmo autor acima citado que tomo palavras emprestadas para expressar o que pretendo:

Ampliando estas idéias básicas, é importante precisar que o uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos mas também facilita o estudo de atos e situações que a ra-

17. ALCÁZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 39.

cionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora.¹⁸

O que proponho nesse trabalho, portanto, não é simplesmente (embora considere muito importante) resgatar a memória narrada pelas entrevistadas, fornecendo dessa forma novo acervo de documentos. Ao contrário, optei por recolher depoimentos e utilizá-los como entrevistas, que são recortadas por temas para seu melhor manuseio e análise, desde que não distorcidas.

No decorrer do trabalho, há alternância das falas das entrevistadas organizando uma determinada questão (por exemplo: de que forma todas elas foram trabalhar na instituição?), sendo possível que às vezes eu recomponha parte de embates e confrontos vividos por essas pessoas, formando assim uma nova versão para o acontecimento. Esse trabalho faz parte da subjetividade do historiador, inerente ao ofício que desenvolvo. Longe de querer criar verdades, fiz interpretações e procurei resgatar a possibilidade de verificar um projeto construído por órgãos governamentais e o modo como esse processo era percebido pelos trabalhadores desses órgãos — esses mesmos trabalhadores que, embora nem sempre tenham noção da sua historicidade, certamente foram agentes, cujas ações modificaram o mundo em que viviam.

Meu trabalho, entretanto, não pode nem vai “redimir” as classes trabalhadoras da Educação. Afirmam Maria de Lourdes Janotti e Zita de Paula Rosa:

Há décadas a historiografia vem-se ocupando do resgate da memória dos vencidos. Da perplexidade em relação aos testemunhos de marginalizados, a história oral tendeu a considerar utopicamente seu trabalho. Ao dar voz aos vencidos, acreditou-se estar abrindo mão do espaço do cientista para que o outro falasse, e assim redimisse o grupo. No entanto, o historiador continua a comandar o processo do conhecimento ao selecionar depoentes, re-

18. Idem, *ibidem*, p.36.

cortar temas, reescrever falas e construir a explicação histórica a partir do que generosamente lhe foi oferecido. Desde a formação do Estado Nacional, a memória histórica se compôs de conjuntos de lembranças consagradas por grupos amplos e participantes do poder delineando configurações nacionais abrangentes. Essas configurações revelam-se nos depoimentos pessoais, constituindo-se em representações definidoras de laços de identidade em que o indivíduo se referencia. Quase sempre dizem respeito à ação, à política e à vida pública.¹⁹

Como nos alerta o texto, não compete ao historiador fazer “justiça” ou redimir os grupos ocultos nos discursos oficiais. A ele compete trazer à luz um determinado conhecimento, com base no que os documentos lhe permitirem afirmar ou negar. Mas não podemos mais fechar os olhos para o fato de ser a memória uma das grandes categorias responsáveis pela identificação do indivíduo com o grupo social. Junte-se a isso o fato de poder, ao resgatar a memória das pessoas envolvidas, atribuir publicamente a elas uma dimensão política que o isolamento e o trancafiamento das lembranças individuais não permitiriam.

Por outro lado, porém, percebi, ao tentar resgatar essas memórias das pessoas e história política da construção de um currículo, que há algo mais global nisso tudo: as instituições políticas e os órgãos oficiais da administração pública possuem muito mais influência do que aparentam. Suas ações e decisões e a forma como encaminham um processo demonstram o que pretendem, mesmo que isso não seja dito explicitamente. Numa sociedade democrática, essas instituições podem e devem ser vistas como fundamentais para a continuidade, o avanço ou o atraso das propostas educacionais do país. Por isso, considero que o presente trabalho também possa contribuir para introduzir elementos da uma história do modo como operam as instituições e a administração pública do Estado de São Paulo.

19. JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco, ROSA, Zita de Paula. História Oral: uma utopia? Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 12.

Capítulo 1

A CENP: estrutura e funções

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) é um órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEE) em São Paulo. Sua função básica é assessorar essa Secretaria nas questões referentes a currículos para a rede pública.

Segundo a ex-coordenadora entrevistada Regina Ivamoto, entre as funções da CENP estão as definições de políticas públicas para os currículos, o estabelecimento das diretrizes curriculares para a rede pública paulista e a orientação técnica a professores e assistentes pedagógicos das Delegacias de Ensino.

Suas tarefas são assim relatadas por Regina Ivamoto:

A CENP tem um papel importante na definição das questões curriculares, de estudos e normas relativas a currículo e é isto que ela tem feito. É verdade que já a [lei] 7.510 estabelecia a atribuição da CENP, embora com o tempo ela tenha sofrido algumas reformulações.

Por exemplo, na 7.510 e durante muito tempo — pelo menos até 83 —, ela ficou com uma divisão, muito nítida, entre a questão do currículo e de supervisão. Isto com o tempo foi se tornando uma coisa só, um trabalho visto numa única perspectiva: a discussão da questão da própria administração da escola, questão do currículo, a questão da supervisão, vistas de uma maneira global. O que tivemos durante um largo tempo, e isto foi até 91, foi também a questão da capacitação que cabia à CENP. A partir de 91, a atribuição da capacitação passa para a Fundação para Desenvolvimento da Educação, a FDE, e continuamos com a atribuição de estar estabelecendo diretrizes em relação ao currículo. Mesmo em relação ao currículo, ainda nos cabe a questão da orientação técnica, que não se caracteriza como uma capacitação em termos de profundidade como deve ser a capacitação, cursos mais extensos, mas de orientação a professores, aos assistentes pedagógicos das Delegacias de Ensino, envolvendo mesmo a direção da escola, a supervisão em termos de diretrizes a respeito do currículo. E isto envolvendo o 1º grau, o 2º grau e as modalidades — o ensino supletivo, a educação especial, a pré-escola. Então, que tipo de questão que nos coloca como trabalho? Por exemplo, a elaboração de resoluções que dizem respeito, que legislam a respeito das questões de currículo, como o quadro curricular. E, em termos de estudos que subsidiem a rede, elaboramos materiais e [a CENP] operacionaliza as propostas curriculares, indicam caminhos em relação à operacionalização, à viabilização da proposta curricular em sala de aula.

Por esse depoimento percebemos que a CENP sofreu alterações quanto às funções e atribuições, mas também podemos perceber que ela possui grande importância no que se refere à organização da rede escolar paulista. Sua responsabilidade maior está em elaborar normas e condutas que deverão ser adotadas por toda a rede pública paulista, com claro sentido de orientar as políticas públicas da área de currículos.

Para orientar essas políticas referentes aos currículos, a ex-coordenadora da CENP afirmou também em sua fala, que o órgão é responsável pela capacitação do pessoal que forma o quadro de executores das medi-

das adotadas para a rede de ensino público paulista, como diretores, supervisores e delegados de ensino. Como órgão normativo, ela possui autonomia para definir a forma como estas políticas serão colocadas em prática pelas Delegacias de Ensino.

A CENP, entretanto, não deve ser vista somente como um órgão administrativo. A função de estudos a que seu nome se refere está sendo preservada pelas equipes técnicas de trabalho, que formam o quadro de elaboradores dos projetos. Os estudos são feitos com base nas necessidades que as equipes apresentam sobre assuntos de suas áreas, normalmente, conteúdos disciplinares.

Essas equipes são formadas por professores da rede pública do Estado de São Paulo, que se afastam temporariamente das suas funções docentes na escola e passam a trabalhar na CENP, como membro de uma das equipes. As equipes são organizadas por componente curricular (Matemática, Português, História etc.) e por projeto (habilitação específica do Magistério, por exemplo).

Norma L. Codani, membro da equipe técnica de História, indica ainda que entre as funções dessas equipes destacam-se a elaboração de materiais para orientação técnica de professores e seleção de textos para estudos, além da elaboração de pareceres com a aprovação ou reprovação de cursos oferecidos aos professores da rede pública paulista. Ela afirma:

Todas as equipes técnicas, a de História como um todo, têm uma série de atividades. Por exemplo: todos os cursos dados na rede têm de passar por uma aprovação da equipe; então é proposto o curso e a gente faz uma análise e aprova ou não um trabalho. Atualmente além da elaboração de material sobre orientações técnicas, algumas pessoas estão engajados também nesse projeto de educação elaborando textos etc.

O cronograma de trabalho é anual e é elaborado com a ajuda das equipes técnicas com base nas diretrizes que a Secretaria de Educação estabelece para todos os órgãos ligados a ela. Uma vez conhecidas essas diretrizes, a CENP passa a propor seus trabalhos respeitando as funções a ela atribuídas. A própria ex-coordenadora da CENP, Regina Ivamoto, assim descreve:

O que na verdade se tem é o estabelecimento de diretrizes, que a Secretaria de Educação coloca para todos os órgãos. A partir dessas diretrizes, é feito o PTA [Plano de Trabalho Anual] em que delineamos o nosso trabalho naquilo que nos compete. Então, todas as questões pedagógicas que estão colocadas nas diretrizes nós trabalhamos neste plano de trabalho, que é apresentado para a Secretaria de Educação. Este plano de trabalho anual é o que acaba estabelecendo o orçamento, a verba que nos vem para poder efetivar esse trabalho. O próprio PTA nosso é discutido serviço a serviço. A gente coloca as diretrizes para a educação especial, para o supletivo, para a pré-escola, as pessoas voltam, se reúnem com as equipes e propõem algumas ações; nós analisamos e é neste vaivém que a gente acaba estabelecendo o nosso plano de trabalho.

É importante notar que a CENP mantém com a Secretaria de Educação uma relação estreita no que diz respeito aos projetos a serem desenvolvidos anualmente. O plano de trabalho anual (PTA), como declarou a coordenadora, não é proposto pela CENP de acordo com projetos criados pelas equipes, baseados em um diagnóstico das necessidades para a rede no momento. Ele é elaborado na CENP com base nas diretrizes que Secretaria de Educação fornece. Posteriormente, a CENP procura viabilizá-lo com recursos enviados pela Secretaria de Educação. Logo de início, podemos notar que a autonomia desse órgão é apenas relativa no que diz respeito aos projetos a serem elaborados. Considero que a CENP constitui-se como uma extensão da Secretaria de Educação, funcionando em outro prédio e com maior contato com funcionários da rede.

Uma outra característica demonstra esse caráter de extensão da CENP em relação à Secretaria de Educação. Embora os membros das equipes técnicas sejam professores, diretores e supervisores da rede pública, concursados e efetivos em seus cargos nas escolas, o coordenador da CENP é convidado a assumir o cargo pelo Secretário de Educação do Estado. A coordenadoria é considerada “cargo de confiança” e é por intermédio da pessoa do coordenador que as decisões da Secretaria chegam aos membros das equipes técnicas elaboradoras dos projetos e, posteriormente, aos executores na rede. Entre as funções do coordenador

está, portanto, a de efetivação da proposta do governo a que ele estiver ligado, o que torna claro a posição de instituição política da CENP.

Além disso, a CENP mantém com a Secretaria de Educação uma relação de dependência financeira, já que a Secretaria define a verba para seu funcionamento. Isso demonstra que, além de autonomia relativa, a CENP responde à SEE prestando contas de como gastou o dinheiro a ela destinado.

Se a CENP passou a assumir funções estritamente ligadas a currículos, parecendo mais um órgão administrativo e com autonomia e poderes relativos, sua história não foi sempre essa. A CENP já foi a “menina dos olhos” da Secretaria de Educação do Estado. É o que passo a descrever agora.

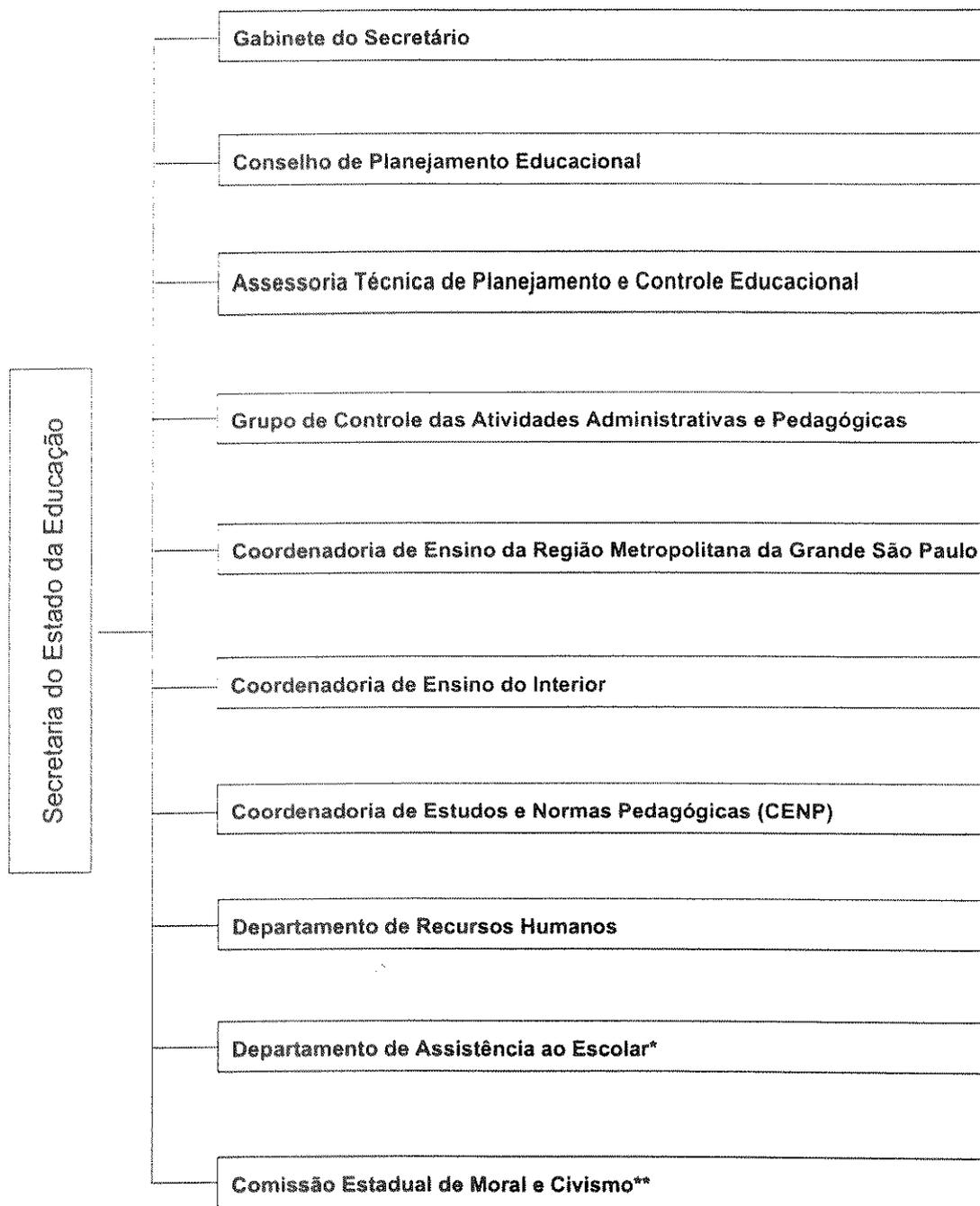
Memórias da CENP: organização e projetos feitos no passado

O Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, assinado pelo então governador Paulo Egydio Martins, reorganizava a Secretaria de Estado da Educação e estabelecia o organograma e as funções da CENP (Quadros I e II).¹ Suas atribuições eram definidas no artigo 80 (Atribuições Gerais) do decreto:

- I- Formular diretrizes para a elaboração, execução, controle e avaliação do plano escolar,
- II- Desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da escola de 1º e 2º graus, educação especial, educação pré-escolar e do ensino supletivo,
- III- Desenvolver estudos que tenham por objetivos a experimentação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de materiais didáticos, de novas metodologias de ensino e de supervisão,
- IV- Elaborar normas de funcionamento e supervisionar as unidades escolares que tenham por objetivo a experi-

1. Antes da criação da CENP, as questões referentes aos currículos eram de competência do CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Professor Laerte Ramos de Carvalho”), que foi extinto durante a reforma administrativa de 1976.

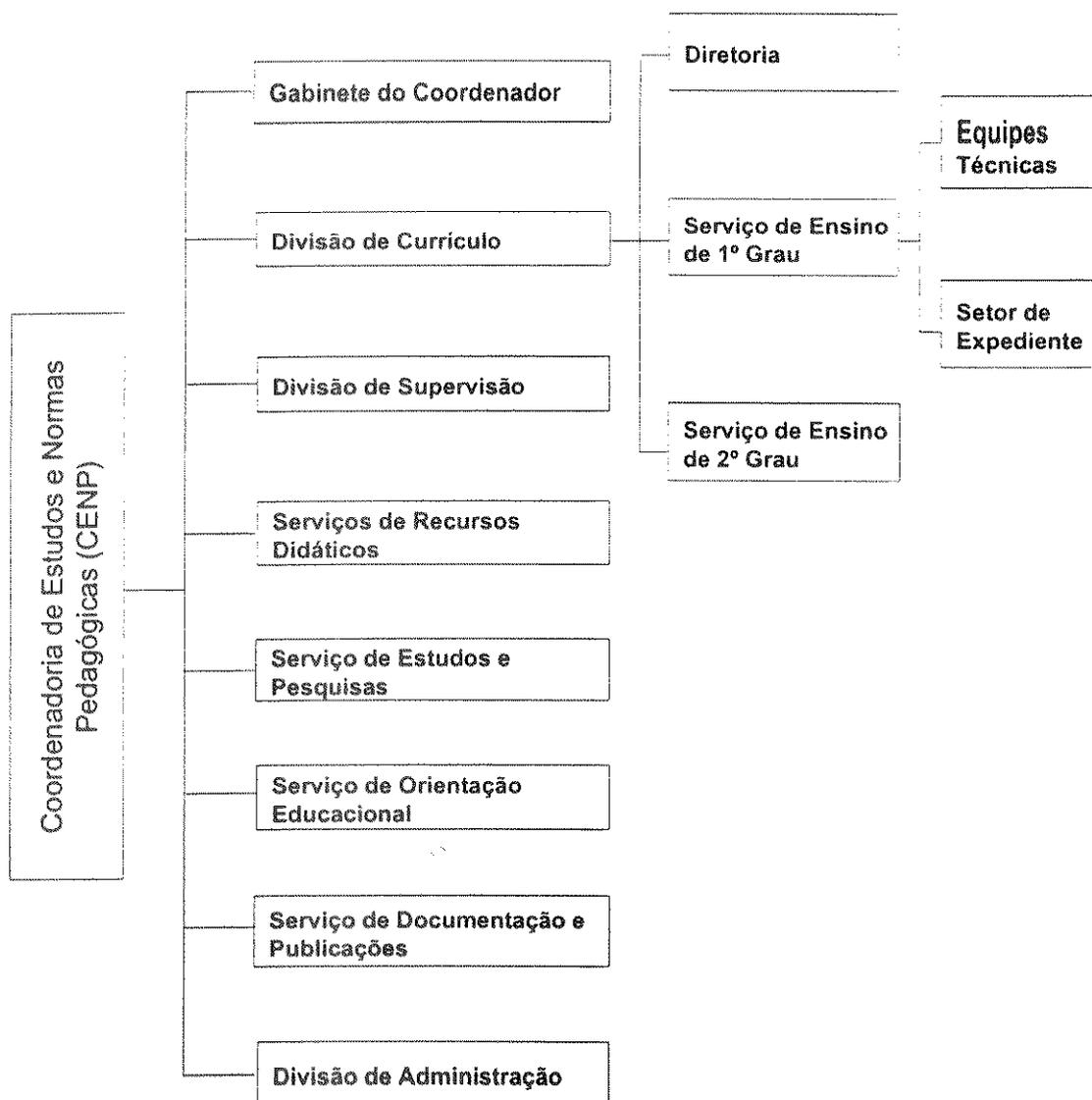
Quadro I
Estrutura da Secretaria do Estado da Educação,
de acordo com a lei nº 7.510/76



*Transferido para a Secretaria de Saúde pelo decreto nº 26.962/87.

**Extinta pelo decreto nº 26.782/87.

Quadro II
 Estrutura da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP),
 de acordo com a lei nº 7.510/76



- mentação pedagógica e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino,
- V- Desenvolver estudos para fixação de diretrizes das atividades relacionadas à orientação educacional nas unidades de ensino do sistema escolar,
 - VI- Diagnosticar, em consonância com o Departamento de Recursos Humanos e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica,
 - VII- Elaborar critérios de dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica,
 - VIII- Elaborar especificações relativas a modelos físicos, equipamentos e materiais permanentes das escolas só sistema escolar.²

Como se pode ver, a CENP constituía-se como um órgão de grande importância para o funcionamento da rede pública de ensino paulista, já que cabia a ela todo tipo de experimento e de modificação na área pedagógica, fosse em caráter experimental, fosse em caráter definitivo. A partir desse decreto até 1987, quando a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) assume parte das atribuições da CENP, esse órgão manteve forte influência no professorado paulista.

Pelo decreto percebe-se que a CENP possuía desde sempre a função normativa referente a currículos, mas com muitas outras frentes de trabalho abertas na tentativa de qualificar e requalificar os trabalhos de professores da rede pública. Para cada serviço e divisão havia equipes de trabalho e subdivisões de funções, o que transformava a CENP no maior dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação (Quadro II)

No início dos anos 80, entre as atribuições da CENP, o que proporcionava mais destaque perante o professorado do Estado de São Paulo era o fato de ela estar organizada para o estudo e o contato direto com os docentes, principalmente por meio dos “cursos de capacitação”.³

2. SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Ementário. Legislação de ensino de 1º e 2º graus, v. 5.

3. A lei 5.692/71, em artigos 38 e 39, prevê como uma função dos sistemas de ensino

A maioria dos cursos de capacitação oferecidos aos professores duravam 30 horas, visavam discutir abordagens teóricas e metodológicas das diferentes áreas de conhecimento ou discutir teorias pedagógicas, em consonância com os recentes trabalhos acadêmicos.

Realizados em muitas cidades, congregando delegacias de ensino, grande parte desses cursos eram ministrados por professores universitários ligados, principalmente às universidades públicas: USP, UNICAMP e UNESP. Para realizá-los, a CENP/SEE garantiu um convênio com as universidades a fim de obter uma assessoria técnica visando a atualização e o aperfeiçoamento dos professores de 1º e 2º graus.

Os cursos aproximavam significativamente as equipes técnicas e os professores paulistas, à medida que se procurava conhecer as necessidades dos professores para que os cursos fossem propostos. Ao final de cada módulo de 30 horas, a CENP recebia uma avaliação feita pelos freqüentadores dos cursos.

A popularidade da CENP junto aos professores era grande em virtude da promoção desses cursos. Freqüentá-los garantia aos professores benefícios salariais a médio prazo, pois os cursos revertiam em pontuação para o plano de carreira do magistério, em vigor na época. Mas, como alertou ex-coordenadora Regina Ivamoto, a CENP não possui mais a função de organizar os cursos de capacitação desde 1991.⁴

Ainda resgatando um pouco das memórias da CENP, o depoimento de Kátia Abud, que esteve trabalhando na equipe de História no início dos anos 80, revela a importância desse órgão até mesmo para os professores da rede que se transferiram temporariamente para a coordenadoria. Vejamos o que ela relata:

estaduais a oferta de oportunidades para aperfeiçoamento e atualização aos professores e especialistas em Educação por meio de programas criados com essa finalidade. Ela também estabelece que a remuneração dos professores deve estar vinculada a essa qualificação. Era de competência do sistema de ensino estruturar a carreira do magistério. É importante ressaltar, portanto, que essa tarefa organizada pela CENP estava prevista em lei.

4. Parte das atribuições da CENP passou para a Fundação para Desenvolvimento Escolar (FDE), criada pelo decreto nº 27.102/87, como parte da reforma administrativa promovida pelo governo Orestes Quércia. Segundo todas as entrevistadas, a relação da FDE com a CENP é formal e de colaboração quando necessário, mas os trabalhos de um órgão não são complementares aos do outro.

A CENP..., quando eu trabalhei lá, como membro da equipe de História, nós brincávamos que a CENP era a pós-graduação da Secretaria de Educação. Tínhamos grandes discussões, a equipe da CENP, as pessoas da equipe da CENP eram pessoas interessadas em Educação, mas eram pessoas que também tinham alguma ligação com pós-graduação, pessoas que se mantinham atualizadas com as bibliografias das suas disciplinas. A CENP tinha mesmo um caráter até de discussão, tínhamos longas discussões sobre os textos, líamos, éramos obrigados a ler. Então, quando começaram os cursos de convênio, isso para nós foi uma alegria, porque a gente assistia junto. Havia uma certa vivacidade na CENP, embora a CENP tivesse sempre sido acusada como “bando de vagabundos que fica lá encostado, gente que não dá aula”. E a gente trabalhava muito. Depois, eu perdi o contato durante um tempo, e hoje, com o aparecimento, o crescimento da FDE, houve uma divisão — pelo menos se fala que houve — entre a normatização e a capacitação. Agora, a retirada da capacitação da CENP esvazia o fundamental...

Essa imagem de “pós-graduação” da Secretaria de Educação relata bem não apenas o modo como a CENP concentrava em seus domínios o poder decisório e normativo para o funcionamento das políticas públicas na Educação, mas principalmente a idéia de que nela se capacitava o docente e favorecia o trabalhador da Educação que para lá se transferisse, propiciando-lhe melhores condições de atualização teórica e especialização na sua área da atuação profissional.

Nas entrevistas, foram relatadas atividades e projetos desenvolvidos pela CENP na década de 80. A elaboração de subsídios para implementação dos guias curriculares em uso na época; coletâneas de textos para publicação e distribuição aos professores das diferentes áreas de conhecimento; organização de aulas dirigidas aos professores em convênio com a Rádio e Televisão Cultura e, principalmente, a construção de novas propostas curriculares representam grande parte desses projetos. Foi justamente esse trabalho de construção das propostas curriculares que levou a CENP a organizar o maior número de cursos de capacitação para os professores.

Assim, uma breve análise dos objetivos e princípios em que estão assentadas as bases para o funcionamento da CENP e a prática relatada pelas entrevistadas permitem verificar que, durante o período localizado neste trabalho (1986-1992), a CENP esteve levando junto à rede pública paulista parte considerável de suas atribuições e funções, por meio de projetos.

O início das mudanças: a questão da redemocratização do ensino

De 1983 a 1986, a CENP desenvolveu intensa atividade em relação a propostas de mudanças para a Educação. Inserida no projeto maior de redemocratização da sociedade brasileira após anos de jugo militar, a redemocratização do ensino iniciou-se com a proposta de reorganização dos currículos para a escola de 1º grau.

É importante destacar que a CENP não esteve sozinha nesse movimento de rediscussão dos caminhos para a Educação de São Paulo. Tampouco estou querendo sugerir que ela foi a precursora de um movimento social em favor da melhoria da Educação no Estado. Ao contrário, como um órgão do Estado, ela seguia os caminhos políticos que esse Estado trilhava. Uma vez que a este se propunham mudanças a CENP também estava sujeita a elas. É certo que a CENP colocou em prática parte das reivindicações e dos anseios de uma sociedade que passava por um processo de redemocratização e que acreditava, naquele momento, que o Estado, como instituição política, deveria ser a um só tempo sujeito e objeto de mudanças.

Acerca desse contexto, dois autores, com posturas teóricas diferentes quanto às propostas curriculares, concordam em um mesmo ponto: com as eleições diretas para governos dos Estados, as instituições públicas e, portanto, os órgãos ligadas a elas incorporaram princípios democráticos. Afirma Selva Guimarães Fonseca:

Em São Paulo, o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983, quando a Secretaria de Educação lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, visando “desencadear na rede estadual um amplo debate sobre o ensino de Ciências Humanas, para a revisão da grade curricular e sugestão pro-

gramática, com ênfase prioritária para o restabelecimento imediato de História e Geografia nas 5ª e 6ª séries”.

(...) Este processo insere-se no contexto de redemocratização das instituições públicas, especialmente as escolas, durante a gestão dos governadores eleitos pelo voto direto em 1982, momento de intensas lutas pela valorização dos profissionais de educação em nível de 1º, 2º e 3º graus. Tal redemocratização assumia diferentes faces naquele momento quer a partir dos múltiplos argumentos governamentais, quer pelas diferentes falas dos movimentos sociais.⁵

João Cardoso Palma Filho chama atenção dos acontecimentos após as eleições:

Após vinte anos de eleições indiretas, realizam-se eleições gerais para a escolha dos governadores de todas as unidades da Federação.

Em São Paulo, com a mudança de governo, foi apresentada uma proposta de redemocratização da sociedade, que na área social privilegia a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais.

Na área educacional, tal proposta coloca como questão central a democratização da escola, entendida como alcance a toda a população da escolaridade básica, bem como a criação de mecanismos capazes de garantir a participação popular na gerência da escola pública.⁶

Os dois autores lembram-nos que naquele momento a sociedade brasileira, recém-saída da ditadura militar, produzia sua ação política buscando o sentido global de democracia. Não era simplesmente a eleição para os governadores de Estados que garantia o sentido da redemocrati-

5. FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993, pp. 86-87.

6. PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. (Dissertação, Mestrado), p.25.

zação. Eram alterações na postura desses governos eleitos democraticamente que transformariam as instituições públicas, inclusive as instituições escolares.

As transformações ocorriam tanto no nível nacional quanto no nível estadual. Estavam mobilizados amplos setores sociais e várias categorias profissionais, sempre em torno de reorganização da sociedade e das instituições públicas visando mais liberdade e bem-estar da coletividade. Nesse sentido, muitos professores de 1º, 2º e 3º graus convergiram para um discurso que criticava veementemente toda seqüela de autoritarismo no Estado.

Viveu-se, nessa época, um momento da revalorização da ação social e da participação política. Para os trabalhadores da Educação, em especial os professores, a sala de aula passou a ser vista como um dos espaços para a reflexão e ação social.

No caso dos professores uma dessas dimensões (da vida social) poderia ser a sala de aula, que revelou-se como espaço da reflexão e intervenção para profissionais de educação progressistas que o pretendiam ampliado e potencializado.⁷

Foi nesse contexto histórico que a CENP assumiu a proposta de reformulação do currículo básico das disciplinas para o 1º grau. Convém lembrar que o guia curricular que estava em vigor — conhecido popularmente na rede como “Verdão” — havia sido construído após as deliberações sobre currículo (lei 5.692), em 1971, período áureo da repressão e da censura no Brasil dos militares. Intelectuais, principalmente os ligados às áreas de Ciências Humanas, não concordavam com a organização da área de Estudos Sociais em detrimento das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, tal como havia sido organizada por essa lei. Justamente o currículo era também um dos aspectos mais criticados pelos professores, pois o “Verdão” era visto, naquele momento de transição política, como um instrumento de intervenção do Estado na ação do professor e de cerceamento da sua liberdade criadora.

7. RICCI, Claudia Sapag. Da intenção ao gesto — quem é quem no ensino de história em São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. (Dissertação, Mestrado), p. 18.

Considero que a CENP, ao participar de toda a discussão naquele momento de transição e posicionar-se claramente como um órgão público que acompanhava a realidade social brasileira bem de perto, demonstrava estar aberta às reivindicações de uma parcela considerável dos docentes de São Paulo.

Se a sociedade vivia modificações sérias quanto ao processo de participação política, a CENP vivia a euforia da participação dos professores no processo de modificações da Educação. Um dos caminhos encontrados para tornar real e efetiva essa participação era permitir aos professores o papel de elaboradores das novas propostas curriculares.

A proposta de reformular currículos previa, naquele momento, que os trabalhos de confecção e de discussão das novas propostas fossem feitos por professores da rede nas equipes técnicas. Além disso, as novas propostas deveriam passar a vigorar somente com a aprovação dos professores responsáveis pelo ensino de cada disciplina. A CENP, portanto, seria apenas o órgão que viabilizaria as mudanças, e o novo currículo só poderia ser encarado como sugestão da CENP e não como uma medida autoritária do Estado. Procurava-se o consenso ou, se este não fosse possível, que a maioria dos professores consultados estivesse de acordo com as novas propostas de trabalho.

Nas versões preliminares das propostas curriculares, foram contempladas as sugestões de novas abordagens teóricas e metodológicas das diferentes áreas do conhecimento que eram produzidas ou divulgadas nas principais universidades paulistas, uma vez que professores universitários eram chamados para assessorar as propostas.

Tornou-se então necessário divulgar para os professores que estavam exercendo apenas a atividade docente, e que por algum motivo não se encontravam ligados às universidades, as questões e as abordagens teóricas que embasavam as propostas dos currículos, a fim de que eles pudessem desmembrar com eficácia e segurança as sugestões nelas contidas. Isso justifica em partes a prática dos cursos de qualificação citados anteriormente.

Apesar da euforia pela mudança, o processo não fluiu sem entraves. Seria ingênuo pensar que a totalidade dos docentes da rede paulista de ensino e mesmo que todos os intelectuais quisessem essas mudanças ou estivessem dispostos a assumir uma posição renovadora. A organização de novos currículos sofreu um difícil processo de construção. Não havia, de início, sequer dentro das equipes da CENP, consenso quanto à neces-

cidade de fazê-lo. Tampouco havia consenso quanto à manutenção do antigo guia curricular. Quem nos conta um pouco desse processo é Maria Aparecida de Aquino, da equipe de História entre 1985 e 1988:

Neste ano mesmo, no final de 1985, foram na CENP realizados três encontros em três meses, agosto, setembro e novembro, e que já eram fruto de uma discussão que estava pensando a construção de uma futura proposta curricular. O primeiro encontro havia acontecido num momento em que eu não estava, em outubro de 1984. Foram chamados representantes de cada uma das delegacias de ensino de São Paulo. E começou-se a discutir os guias curriculares da década de 70 e a possibilidade de pensar como é que a historiografia estaria caminhando nesse período. Em 1985 foram feitas três semanas de encontro, com representantes de todas as delegacias de ensino de São Paulo, e aí se discutiu fundamentalmente as linhas da historiografia. O convênio que a CENP possuía naquele momento era com a Universidade de São Paulo [USP], e quem coordenava os convênios era a professora Kátia Abud, da CENP, como membro da equipe técnica de História, junto conosco. Havia portanto uma coordenação desses encontros na USP, no Departamento de História. Quem coordenava nesse momento era a professora Silvia Basseto, que é professora do Departamento. Esses encontros chamando profissionais de História, não só do Departamento de História da USP, mas de diversos departamentos, visavam discutir com os professores as tendências historiográficas. E deveriam, no fundo, pensar um pouco a possibilidade de elaboração de uma proposta curricular. Aí vai se chegar a um primeiro momento em que há uma cisão dentro da equipe, uma separação, em cima da idéia de construir ou não construir uma proposta curricular.

Conforme o relato acima, a CENP, ao fazer contato com a universidade e tentar aproximá-la de sua equipe técnica, procura subsidiar teoricamente seus movimentos de mudanças, adequar as ações e as teorias, além de garantir o consenso quanto à necessidade de modificar o currículo. Após longas discussões, convencida a equipe da CENP de que

eram importantes e necessárias as alterações do currículo básico das escolas, o processo continua, ainda com impasses:

Após esses encontros, quando nós chegamos ao final do ano de 1985, estamos frente à decisão: botar no papel ou não botar no papel, construir diretrizes, escrever uma proposta curricular ou não, porque, teoricamente, o próximo encontro que iríamos fazer com os professores já teríamos que estar em cima de um material concreto, caso fôssemos enveredar por esse caminho. Ocorre que nesse momento há uma divisão na equipe: existem pessoas que pensam que não deve existir uma proposta curricular e existem outras que pensam que deve existir. No meio dessa discussão, o que acaba acontecendo é que se chega a uma maioria dentro de equipe, junto com a própria coordenadoria da CENP, naquele momento dirigida pelo professor João Cardoso Palma Filho, e se chega à idéia da necessidade de construção de uma proposta curricular. E vamos nos dedicar à construção dessa proposta curricular mais ou menos a partir de fevereiro de 1986 até dezembro de 1986.

Apesar da ausência de consenso em todos os momentos, sem dúvida a fala de Maria Aparecida de Aquino mostra que o processo vivido dentro de um órgão ligado à Secretaria de Educação dava sinais de democracia. Tentava-se evitar uma medida autoritária por parte de sua coordenadoria, posto que naquele momento isso poderia desmoralizar completamente a política estadual, que se pautava pelo discurso da “democratização do ensino”.

Discutia-se também se o novo currículo deveria trazer lista de conteúdos mínimos e, nesse caso, como seria feita a adequação desses conteúdos às séries. Kátia Abud relata que durante o período em que esteve na CENP, no início dos anos 80, já se discutia o caráter desse novo currículo quanto aos conteúdos:

Esse foi o primeiro momento em que se abriu para os professores a discussão da renovação historiográfica; tentou-se recuperar o papel intelectual do professor como pensador, com todas as dificuldades, todos os obstáculos.

Isso começou então em 84 — eu não me lembro, não tenho certeza se foi em 84 ou 85 —, e aí começamos a discutir uma nova proposta. A grande questão era o seguinte: essa proposta tinha que ter conteúdo ou não? Eu achava que não tinha que ter e o resto do grupo com quem depois eu briguei achava que tinha.

Nisso eles eram apoiados pela estrutura e nesse momento [o coordenador] já era o João Palma — porque após a greve de 84, a greve das cinco referências de que a CENP participou, tinha saído o Paulo de Tarso, que era Secretário da Educação, e a Clarilza saiu, houve uma mudança de chefia, então já era o João Palma. E a coordenação da CENP, a Elba de Sá Barreto, Maria Leila achavam que tinha que ter conteúdo porque, argumentavam que São Paulo era uma espécie de líder no Brasil todo, e o que São Paulo fizesse o Brasil ia seguir. Então tinha que ter conteúdos mínimos. Eu me lembro de algumas discussões da equipe sobre isso. Aquilo foi chegando a um ponto assim de exacerbação pessoal, não com a coordenação, mas dentro da própria equipe. Eu achava que tinha que ter uma proposta — hoje já não penso assim, não. Eu acho que não dá nem essa proposta que a Ernesta [Zamboni] e eu elaboramos, com todos os conteúdos especificados. Mas naquele momento..., a gente é jovem, a gente delira mais.

Eu achava que tinha que ser a metodologia mesmo, História e uma rediscussão de História, e que teríamos um trabalho do cão. Eu pensava que íamos para a delegacia fazer encontros, trabalho etc., para que os professores estruturassem seus próprios programas. Isso já era contrário à maioria da equipe.

Novamente, a noção que se têm é de que somente com discussões seria possível caminhar em direção ao que pretendiam os setores mais empenhados na redemocratização do ensino, embora, como a própria Kátia Abud destaca, às vezes a discussão extrapolasse a questão profissional — coisa por sinal comum para quem está defendendo um ponto de vista apaixonadamente.

Analisando ainda a fala de Kátia Abud, chama a atenção a atuação da CENP nos movimentos reivindicatórios junto com o restante da rede

pública, como no caso da “greve pelas cinco referências”. Nessa greve, os membros das equipes técnicas participaram do movimento, elaborando até mesmo manifestos e documentos, marcando sua posição como professores da rede que eram. Chama a atenção porque a greve não abarcou todo o funcionalismo público, e sim os professores e muitos especialistas em Educação da rede pública. Isso indica que a CENP, na época, contava com profissionais que levavam para seu cotidiano a tentativa de requalificar o sistema educativo do Estado.

É importante ressaltar também a noção que Kátia Abud nos passa sobre a visão da CENP, nessa época, acerca do papel do professor como intelectual. Assim como o professor colocava a sala de aula como um espaço para a transformação da sociedade, pensava-se que esse espaço só se transformaria se os orientadores desse processo (os professores) tivessem a clareza de o que trabalhar e por que trabalhar determinados conteúdos sociais.

Da mesma forma, discutia-se o fato de ser uma proposta ou um guia curricular. Um guia poderia tolher o princípio de liberdade, então pleiteado. Não se tratava somente de uma discussão acerca dos nomes dados ao documento, mas do conteúdo político de cada tipo de documento. O guia curricular apresentava-se, como sugere o nome, como um documento diretor, que deveria ser seguido. A proposta curricular, trazia no seu princípio fundamental a possibilidade de ser seguida ou não, por se tratar de uma proposta, uma sugestão. Dessa forma, mais do que um simples jogo de palavras, as discussões giravam em torno do papel do professor e o resgate de sua capacidade de escolher, em adequação aos seus próprios princípios, quais conteúdos trabalhar em determinados momentos.

Essa dicotomia estabelecida entre proposta e guia é mantida até hoje, e a noção de que a proposta é mais democrática e adequada à realidade representa um pensamento forte entre as pessoas que participaram dessa história. Assim Anelise de Carvalho, membro da equipe de História entre 1985 e 1988, defende a noção de proposta,

não no sentido de ser um guia, mas que ela levante discussões, faça sugestões de trabalho. Mas que dê o espaço para o professor realmente trabalhar no que quiser. Então, na parte de História, por exemplo, há uma sugestão de tema, mas se o professor quiser trabalhar um outro,

que ele ache mais significativo, acho válido, acho que não tem que ter um programa oficial, um programa a ser seguido tipo uma camisa-de-força. Então, o risco da proposta é isso, se ela não for bem entendida.

Norma Codani, também membro da equipe de História, concorda e afirma:

Agora os conteúdos é que não devem ser rigidamente estruturados por série. Eles devem ser indicados e que o professor tenha condições de adequar de acordo com sua realidade, porque um dos grandes princípios que existe na proposta é que o professor tem que partir da realidade do aluno. Então, partir da realidade do aluno significa que não pode haver conteúdos tão rígidos, você pode indicar conteúdos por série, mas não pode cobrar uma rigidez porque nem sempre a realidade dá para ser trabalhada dentro dos conteúdos tão rigidamente determinados.

Os relatos citados mostram por que essa discussão também passa a ser importante durante o processo de construção da proposta. Ela implica atribuir ao professor, que estará colocando em prática a sugestão do currículo mínimo com alterações que quiser, uma liberdade que não possuía mais desde o momento em que os currículos tornaram-se “camisa-de-força” e o professor não precisava ser intelectual, bastando ser somente um “reprodutor” de teorias e de informações prontas e acabadas. Ao devolver-lhe a liberdade, pressupunha-se também que esse professor estaria produzindo conhecimentos, qualificando-se permanentemente na sua área de ação.

Embora as discussões estivessem dirigidas para questões pontuais, mas não menos importantes à época, os entraves começaram aparecer dificultando cada vez mais a construção da proposta. Esses entraves aparecem quando percebemos algumas contradições no funcionamento da própria CENP.

Nem tudo são flores na CENP

Apesar de as discussões teóricas e o processo de construção da proposta parecerem estar caminhando para tornar o mais democrático possível as reformas da Educação, a CENP apresentava e ainda apresenta dificuldades para quem lá trabalha. Essas dificuldades atrapalham muitas vezes a continuidade de projetos já iniciados.

Em primeiro lugar, as dificuldades dizem respeito ao cargo de coordenação e de chefias de primeiro e segundo graus. Já foi dito anteriormente que o coordenador é indicado pelo Secretário de Educação e que seu cargo é de confiança, como um assessor, um funcionário do segundo escalão na administração. Uma vez mudando o secretário, também muda o coordenador e seus assessores mais imediatos, caso o novo titular da pasta o queira. Não está tampouco definido que o coordenador da CENP deva estar intelectualmente ligado às questões curriculares, o que mostra que a Secretaria considera-o mais como um cargo político-administrativo.

Exatamente pela importância que a CENP assumiu junto aos professores na época, a Secretaria de Educação não abria mão do poder de indicar o coordenador. Ocorria, entretanto, que a cada mudança na coordenação, os projetos que já estavam em andamento sofriam alterações ou até mesmo mudavam em grau de importância, uma vez que, como nos explicou a ex-coordenadora Regina Ivamoto, as diretrizes são dadas pela Secretaria de Educação e a CENP faz, dentro dessas diretrizes, o que a ela compete.

O depoimento de Maria Aparecida de Aquino, indicando razões pelas quais as propostas curriculares — e no caso também a de História — não eram completamente aceitas pelos professores da rede, é bastante elucidativo de como a alteração na coordenação interfere na continuidade dos trabalhos:

Acho fundamental o seguinte: as propostas foram feitas num governo e foram discutidas num outro. O governo no qual elas foram discutidas não tem compromisso com o trabalho anterior, não somente do ponto de vista do governador como do ponto de vista da coordenadoria da CENP. O professor João Cardoso Palma Filho estava absolutamente empenhado na construção das propostas

curriculares, que também era um projeto seu; o João Palma era elemento da CENP antes de ser coordenador da CENP. Então, ele tinha uma história dentro da CENP e tinha uma história nas propostas curriculares. O mesmo não acontece com a coordenadora que lhe sucedeu. Então elas foram discutidas num momento muito negativo para elas.

Como uma pessoa que vivenciou o processo de discussão com a rede, Maria Aparecida de Aquino deixa claro que suas impressões sobre a mudança na coordenação não são as melhores, pois as prioridades e os planos da Secretaria de Educação modificam-se, como veremos a seguir.

Durante a gestão do coordenador João Cardoso Palma Filho, no período de 12/6/1984 a 27/3/1987, a importância atribuída à construção das propostas curriculares é muito grande. Esse processo faz parte de um conjunto de medidas voltadas para a qualificação e a capacitação dos professores.

Por exemplo, foi durante a sua gestão que a CENP assinou um contrato de prestação de serviços com a Rádio e Televisão Cultura para divulgar informações sobre o ciclo básico, recém-criado. Isso também visava o aperfeiçoamento dos professores especialistas em Educação, estimulando debates sobre temas educacionais em geral.⁸ Na sua gestão também foram lançadas para os professores versões preliminares dos currículos novos, que deveriam ser discutidos e posteriormente reformulados, se necessário. Pelo volume de atividades lançadas em prol das mudanças curriculares, pode-se afirmar que Palma Filho colocava claramente sua gestão na defesa desse projeto.

Quando o governo do Estado passa às mãos de Orestes Quércia, a coordenadoria da CENP fica a cargo da professora Teresa Roserley

8. Durante a gestão Palma Filho, a CENP criou uma série de recursos para manter a comunicação com o professor e informá-lo sobre os projetos que estavam em andamento. Para que possamos ter idéia da empreitada, vejamos como o próprio coordenador descreve: "Desse modo criou-se aquilo que se convencionou chamar de sistema de multimeios: TV, material impresso (fascículos) e monitor. No ano de 1984 utilizou-se também o rádio da seguinte forma: após a emissão do programa de televisão e leitura do texto, uma equipe de especialistas da CENP ficava no estúdio da Rádio Cultura, para responder as questões que até lá chegavam pelo telefone" (PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo..., op. cit., p. 28).

Neubauer da Silva. As propostas de trabalho da CENP sofreram alterações e, durante esse governo, pouco foi feito para terminar o processo iniciado no governo anterior. Ao contrário, nessa gestão, a proposta que já contava com três versões diferentes e já era de conhecimento público não teve nenhuma reedição ou reestruturação significativa.

É natural que um novo governo estabeleça novas metas de trabalho a serem alcançadas, mesmo porque, nesse momento específico, há mudanças no ideário político-partidário. No caso específico de São Paulo, Quércia foi eleito com a mesma sigla partidária que o governo anterior (PMDB), mas logo após as eleições ocorreu um cisma no interior desse partido e foi criado o PSDB, levando para as suas fileiras o ex-governador André Franco Montoro.

De toda forma, é incômodo demais saber que processos em fases finais, depois de muito investimento e discussão, são paralisados ou arquivados, sem que os envolvidos sejam esclarecidos quanto ao destino dos trabalhos.

É esclarecedor também o fato de haver, no período de 1988 a 1992, a suspensão de circulação das propostas curriculares que haviam sofrido os maiores impasses na construção, por ter suscitado críticas da mídia impressa assim como de professores. Esse é o caso da proposta de História, que fica sem definição até 1992.

As disputas políticas passam, portanto, pela administração da CENP. Se durante o governo Montoro a CENP havia sido o porta-voz das propostas daquela administração, após a eleição de Orestes Quércia, outros programas e órgãos serão valorizados. No governo Quércia, a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em 23/6/1987, diminuiu substancialmente a influência da CENP na rede. Com objetivos de complementar as políticas educacionais da SEE, anteriormente pertencentes à CENP, a FDE passou a definir a produção, a aquisição e a distribuição de material institucional necessário à rede, além de, como já foi dito, financiar os cursos que fossem oferecidos para os professores.

Nesse período, pode-se dizer que a CENP sofreu um processo de esvaziamento de funções, de investimentos e, conseqüentemente, de influência junto aos professores. Ela passou a se mostrar um órgão mais burocrático, menos decisório e permaneceu dessa forma durante a gestão do governador Luiz Antonio Fleury Filho, também do PMDB, que sucedeu a Orestes Quércia. Parte dessas modificações iniciadas na gestão

de Quércia atingiram diretamente a chefia da coordenadoria, como veremos a seguir:

Quadro III
Governador do Estado, secretários da Educação
e coordenadores da CENP
São Paulo
1983-1991

Governador	Secretário da Educação	Coordenador da CENP
• André Franco Montoro (1983-1987)	• Paulo de Tarso Santos (1983-1984)	• Clarilza do Prado (1983-1984)
	• Paulo Renato Costa Souza (1984-1986)	• João Cardoso Palma Filho (1984-1987)
	• Luiz Carlos Bresser Pereira (1986)	
	• José Aristodemo Pinotti (1986-1987)	
• Orestes Quércia (1987-1991)	• Chopin Tavares de Lima (1987-1989)	• Teresa Roserley Neubauer da Silva (1987-1988)
	• Wagner Gonçalves Rossi (1989)	• Maria Clara Paes Tobo (1988-1989)
	• José Goldemberg (1990)	• Múcio Camargo de Assis (1989-1990)
	• Antonio de Souza Teixeira Jr. (1990)	• Maria Auxiliadora Albergaria (1990)
	• Carlos Estevam Martins (1990-1991)	• Eny Marisa Maia (1990-1993)

Embora mudassem as pessoas que assumiam a coordenadoria, não foram realizadas alterações no processo de indicação e posse do coordenador, que continuou sendo designado pelo governo do Estado. As alterações na coordenadoria durante o governo Quércia indicam a consistência da análise de Maria Aparecida da Aquino. Ela havia destacado que o coordenador que permaneceu mais tempo no cargo, João Palma, assumia o projeto de reformulação curricular e conhecia bem o sistema e as atribuições da CENP por já ser membro dela em períodos anteriores ao que ocupou o cargo. Após o início do governo Quércia, porém, não somente a estrutura da CENP sofreu um desmonte, como

também a coordenação foi exercida por cinco profissionais diferentes em um período muito pequeno (quatro anos de administração) — o que pode indicar certo desgoverno da instituição.

Juntam-se a esses dados o fato de ser a CENP um órgão que prevê em seu organograma uma forte centralização de poderes nas mãos do coordenador, como já mostrado anteriormente. Isso significa, em outros termos, que a tendência de não-continuidade dos projetos é bem grande quando a rotatividade dos coordenadores é elevada. Ao mesmo tempo, devemos considerar que ao mudar o coordenador mudam-se também os cargos de chefia imediatos, se o novo coordenador assim quiser. Então, a cada troca na coordenação pode ocorrer demora até que o novo grupo venha conhecer todos os projetos em desenvolvimento.

Além dos problemas referentes à coordenação do órgão no período citado, a CENP apresentou outras dificuldades para elaborar os projetos a que se propunha. A formação das equipes e a organização do sistema de trabalho era uma delas e, como indicam as memórias das entrevistadas, extrapolavam as questões políticas partidárias.

O sistema de trabalho e a formação das equipes técnicas

O ingresso dos professores na CENP para compor a equipe técnica de História apresenta um padrão comum: todas as entrevistadas, embora tivessem trabalhado em épocas e com coordenadores diferentes, afirmaram ter ingressado na equipe por indicação ou convite de algum membro da CENP.

Os depoimentos a seguir, pela ordem cronológica de ingresso na CENP, mostram que não havia um processo seletivo mais apurado para que o professor passasse a fazer parte da equipe, nem havia clareza nos critérios estabelecidos para que ele se candidatasse ao cargo. Afirma Kátia Abud, que esteve na equipe de História, em 1982-1983:

Quando fui para CENP, eu era efetiva do secundário no [Colégio] Fidelino Figueiredo, 1º e 2º grau, e uma amiga, uma colega de História do Fidelino, me falou: “Você não quer ir para CENP?. Minha amiga que trabalha lá me telefonou dizendo que eles estão selecionando gente com projeto específico”. Esse projeto era um projeto no Museu de Arqueologia e Etnologia, no MAE, da USP, e

essa minha amiga, que era muito desanimada, dizia: “Ai! É muito longe! Moro aqui na Alameda Barros e ir para Cidade Universitária todo dia... Você não quer ir?”. Eu sempre tive uma ligação muito grande com a Cidade Universitária, fiz o curso lá, trabalhei, dei seis, sete anos de aula no Departamento de História. Aí entrei em contato com a CENP, pediram o currículo — isso foi em 80, eu já era mestre — e fui uma das seis ou cinco pessoas selecionadas para ir para esse projeto.

Na época, o coordenador ainda não era nem João Cardoso nem a Clarilza; era ainda governo Maluf... Não me lembro quem era o coordenador.

Relata Anelise M. de Carvalho, que esteve na equipe de 1985 a 1988:

Entre na CENP através do convite de uma amiga que eu encontrei num congresso de Educação. Ela tinha sido colega minha em Guarulhos e falou: “Você não quer ir para CENP?”. E eu falei: “CENP, o que é isso?”. Eu nem sabia direito o que era CENP. Ela me explicou e eu falei: “Não sei...” Ela falou: “Ah, vai lá”. Daí, eu fui, conversei, já me pegaram para entrevista, eles estavam com só três pessoas na equipe, então eles estavam realmente “caçando” gente. Isso foi em abril. Daí, falaram para aguardar até sair a designação no Diário Oficial — foi em julho que essa designação saiu e eu fiquei. O nosso trabalho na equipe era de atendimento aos professores, tanto individualmente que chegassem até a CENP, como também os que eram convocados para vir à CENP do Estado inteirinho, para encontros em que teriam um treinamento com a universidade (no caso era a USP), sobre questões de metodologia, de questões mesmo de teoria, de historiografia. Esses treinamentos eram dois, três por ano, às vezes a cada bimestre, dependendo da situação de greve ou não: se houvesse greves interrompia, dependia muito da normalidade ou não da rede.

Maria Aparecida de Aquino, que esteve na equipe de História em dois momentos diferentes — 1985 a 1988 e 1990 a 1991 —, relembra:

Eu conhecia uma pessoa que é vizinha minha e que já trabalhava na CENP. Ela já havia feito alguns convites para mim, se eu não estaria interessada, e eu sempre fui resistente à idéia de ir a um órgão central, vir trabalhar num órgão central. Acho que num determinado momento meu lugar era na sala de aula mesmo, porque a única coisa, único trabalho possível e viável era o da sala de aula. Num congresso de Educação feito pela Apeoesp, em 1985, acho que em abril de 85, encontrei com minha colega e ela novamente falou: “Você não estaria interessada? Conheço o pessoal da equipe de História, eles precisam de pessoas”. Eu falei: “Olha, é possível que neste momento eu esteja interessada”. Acho que as pessoas vão mudando de idéia e, naquele momento, de fato eu manifestei interesse. Ela fez o contato e a equipe de História me chamou para uma entrevista. Então fui. Conversei com as pessoas da equipe de História, me apresentaram os projetos, perguntaram sobre minha própria concepção, o meu trabalho, o que eu pensava em termos de História e tudo mais, e, a partir daí, ficou acertado que eu iria. Houve um período de demora porque naquele momento (foi em abril de 85) estávamos quase próximos de eleições para prefeitura, então o que acabou acontecendo foi que eles seguraram um pouco as nomeações até julho. Então, acabaram saindo todas as nomeações ao mesmo tempo, e a minha nomeação saiu em 14 de julho. Mas eu havia feito um contato com minha equipe por intermédio dessa minha colega no mês de abril.

Norma Luciano Codani, que está na CENP desde 1991, relata que sua história de ingresso foi a seguinte:

Eu soube através de uma colega que estavam precisando de pessoas para elaborar o projeto Ipê, especificamente. Foi para esta finalidade que eu vim por três meses e [isso] vem sendo, como se diz, prorrogado, prorrogado, e estou aqui até hoje.

Sobre o processo em si [de escolha das pessoas que compõem a equipe técnica] não posso dizer. Que eu saiba não existia um critério específico; na realidade acho que

os critérios são definidos de acordo com o momento. No meu caso, vim porque uma amiga minha soube que estavam precisando de pessoas na CENP. Nós viemos, passamos por uma entrevista, entregamos o currículo e depois eu fui chamada. Então, naquele momento estavam precisando de alguém, e algumas pessoas ficaram sabendo. Não percebi desde que estou aqui critério específico de convocação de pessoas. Acho que de acordo com o momento, de acordo com a necessidade, de acordo com as circunstâncias que o critério é feito.

Embora algumas entrevistadas garantam que houve envio de curriculum vitae e a entrevista para que a CENP pudesse conhecer o candidato, elas também deixam transparecer a falta de esclarecimento quanto aos critérios adotados para a seleção e até mesmo a urgência com que essa seleção era feita.

Outra questão que essas memórias nos passam é o fato de quase todas as entrevistadas terem ingressado na CENP sem saber exatamente de qual projeto iriam participar. O projeto de reformulação curricular era mais um dos trabalhos a serem desenvolvidos, mas, como vimos anteriormente, as funções das equipes técnicas vão desde preencher papéis da burocracia até definir se um curso deve ser considerado adequado ou não para os professores da rede. Por isso, embora a ex-coordenadora Regina Ivamoto garanta que a CENP seja um órgão para discutir e normatizar questões relativas a currículos e o também ex-coordenador João Palma Filho estabeleça a elaboração de currículos como prioridade para sua gestão, não se pode afirmar que os membros participantes da equipe técnica de História tivessem sido selecionados visando a adequação de seus conhecimentos teóricos a suas funções específicas na CENP.

No caso de Maria Aparecida de Aquino, especificamente, há um convite em 1990 para que ela volte a fazer parte da equipe técnica de História e retomar as discussões sobre o currículo, que estava para ser concluído. Segundo seu relato, o retorno ocorreu da seguinte forma:

Naquele momento estava no fim da minha dissertação de mestrado e fiquei afastada do Estado por um ano — de 14 de abril de 1989 a 14 de abril de 1990. Quando estava no finzinho do meu afastamento, recebi um contato de uma professora que fazia parte da equipe técnica de

História da CENP, professora Sibebe. Naquele momento, só duas moças, a Sibebe e a Martha, estavam ainda na equipe, e elas tentavam reconstruir a antiga equipe de História. Então, elas fizeram um contato comigo e perguntaram se eu teria interesse de retornar à equipe. Havia também a idéia de reformulação; era um momento positivo, porque a proposta [de currículo de História] havia sido reproduzida, já com aquela capinha vermelhinha, e estava quase em fase para mandar de volta para a rede. Muito bem. Houve um certo período de dificuldade da minha entrada lá na CENP, que foi o seguinte: quando houve o convite da Sibebe, eu falei: “Bom, só tenho que esperar terminar a minha licença. Terei prazer em voltar e concluir um trabalho que está pelo meio”. Enquanto isso, nesse período de término da minha licença, houve uma mudança na coordenação da CENP e quem foi para a coordenação foi a professora Eny Marisa Maia.

Assim como nas outras entrevistadas, fica claro nesse relato que eram os próprios participantes das equipes que procuravam formá-la. Se por um lado isso pode ser positivo, pois possibilita garantir afinidades entre os participantes, por outro lado mostra a ausência do coordenador na seleção de profissionais que trabalhariam com ele e seus assessores, em projetos cujos investimentos e funcionamento são de sua competência. Considero importante ressaltar que, em momento nenhum, o trabalho que desenvolvo tem por objetivo avaliar a qualidade e a capacidade dos profissionais entrevistados. A idéia que defendo nesse momento é a de que, internamente, a CENP não conseguia estabelecer com clareza a qualificação do profissional que fazia parte de seus quadros técnicos e tampouco o projeto que ela queria ver desenvolvido por eles. De certa forma, isso tudo contribui para que os projetos sejam mais difíceis de se concluir.

Quando questionada a respeito os critérios da CENP sobre o assunto, a ex-coordenadora Regina Ivamoto afirmou que em seu tempo havia uma convocação pelo Diário Oficial. Isso garantiria a todos os professores, que estivessem dentro dos critérios determinados no edital, a possibilidade de se inscrever, enviar currículo e ser avaliados pela coordenadora e pela chefia de 1º e 2º graus.

Segundo ela:

De um certo tempo para cá, estabelecemos um sistema de recrutamento de pessoal, que se dá mais ou menos... Por exemplo, neste momento, nós abrimos através de um edital no Diário Oficial as inscrições. As pessoas enviam o currículo. Os currículos são avaliados segundo alguns critérios que a gente estabelece — a formação da experiência docente da pessoa e até a questão do tempo [de serviço]. Por exemplo, uma pessoa que está prestes a se aposentar não é uma pessoa que a gente coloque em primeiro lugar, assim como a pessoa que começou a trabalhar neste momento. Então, a gente coloca aí uma fase mais intermediária para contar com a experiência da pessoa e com o tempo ainda que ela vai poder trabalhar.

Feito isso, essas pessoas são chamadas, são convocadas, são entrevistadas e passam também por uma avaliação escrita. É assim que estamos fazendo neste momento. [Ao candidato é] proposto em cada componente curricular um tema relacionado com a área, através do qual a gente avalia na verdade qual é a postura do professor em relação àquele componente curricular, até o tipo de redação, a facilidade, a fluência. São esses os elementos que a gente usa para este processo de recrutamento.

Junte-se a essas dificuldades na formação das equipes o fato de o professor ser designado para o cargo sem um tempo específico de permanência na casa e sem um projeto com prazos para serem terminados. O coordenador tem autoridade para enviar o professor de volta à escola no momento em que achar conveniente. Mesmo estando com projetos em andamento, é possível trocar membros das equipes, uma vez que os profissionais que delas participam não têm cargos na CENP, ou seja, se são professores, continuam professores, só que afastados da sala de aula e cumprindo tarefas na CENP.

Norma Codani relata:

No meu caso, eu vim, como te disse, primeiro para ficar três meses, depois isso foi sendo prorrogado, prorrogado, até que eu fui designada. A designação tem prazo indeterminado. Todas as pessoas que estão nessa equipe, somos em seis, nós estamos designados — o que não significa que vamos ficar eternamente, porque essa des-

ignação pode cessar ou por nossa vontade ou por vontade da chefia a partir de hoje, por exemplo. Ela não tem um prazo, as pessoas da CENP são designadas, o que significa que não existe prazo para término desse convocação. Uma vez cessada essa designação, as pessoas voltam para a escola, porque na realidade aqui nós não temos um cargo. Nosso cargo é ou professor ou diretor da escola.

Na medida em que o período de permanência na CENP não é definido, um outro problema se coloca em relação à organização do trabalho educacional. Os professores designados para a CENP são substituídos nas escolas, às vezes por mais de um profissional. Ao serem novamente enviados para a escola, eles interrompem o trabalho dos outros profissionais. Maria Aparecida de Aquino enfatizou essa questão, ao relatar um dos processos de rompimento com a CENP.

Entramos na sala. Quando estávamos começando a sentar, a professora Eny disse com todas as letras: “Eu estou dispensando vocês” — eu e a professora Rosana. E disse que havíamos chegado a um ponto de atrito sem fim. Não houve em nenhum momento, exceto naquelas reuniões com a professora Regina e a professora Célia, que não são especialistas em História; não houve discussão do documento que apresentamos, e ela disse que havíamos chegado a atrito sem fim e que, portanto, estava nos dispensando. Perguntou para os dois outros componentes da equipe se eles estavam dispostos a continuar. E aí, nós nos sentimos dispensadas da sala e fomos embora. Isso aconteceu no dia 9 de dezembro de 91. Havíamos entendido, na pequena conversa com a professora, que pelo menos a situação dos professores que nos substituíam nas escolas não seria modificada e que pelo menos ficaríamos na CENP até o dia 23 de dezembro, quando encerravam as atividades nas escolas. Mas isso não foi feito. No dia 13 de dezembro saiu no Diário Oficial uma rescisão da nossa..., do nosso..., da nossa nomeação — não lembro mais o que era, acho que era nomeação —, com efeito retroativo até o dia 10. Isso quer dizer que estaríamos três dias a mais na CENP e

que as pessoas que estavam no nosso lugar estariam também mais três dias além da conta e já estavam dispensados. Isso foi um problema sério, porque tinha que haver uma solução. Então foi necessário que houvesse uma conversa nas DEs [delegacias de ensino] — no caso nós duas pertencíamos à mesma DE — para que nos convocassem extraordinariamente até o dia 23, para que a vida dos professores não ficasse prejudicada. Eu tinha mais de três professores no meu lugar e a outra professora também. Então, tal foi o atabalhoamento da situação e o intempestivo da demissão que causou problema dessa espécie, mas acabei saindo oficialmente da CENP no dia 13 de dezembro de 91 dessa forma.

O caso relatado demonstra que entre outras atribuições do coordenador está a de dispensar pessoas que estão temporariamente na CENP para prestar serviços, embora, em momentos anteriores, no ingresso na CENP, não ficasse claro que ao coordenador competia a escolha dessas pessoas. O caso mostra também que a CENP, mesmo sabendo que os professores não têm cargo na instituição, não se preocupa com a estrutura da rede escolar, no que diz respeito ao funcionamento da mesma. Ela pode requisitar e dispensar de acordo com suas necessidades, mas demonstra desorganização e a ausência de planejamento, pois acaba por prejudicar outros profissionais da Educação e até mesmo o funcionamento das unidades escolares.

Sendo professor e estando a serviço da CENP, a jornada de trabalho é de 40 horas semanais (segundo informações dos membros da equipe de História) e não há nenhum tipo de diferenciação em relação aos salários dos professores da rede que estão em sala de aula, já que os professores designados para CENP não ocupam cargos novos.

Existindo desde os anos 70, a CENP assessorou a Secretaria de Educação em diferentes gestões, com partidos políticos e ideologias diferentes. Alguns membros de equipes técnicas estão na CENP há mais de dez anos. No caso de História, durante o período de construção da proposta curricular vários profissionais estiveram participando das equipes, o que é possível perceber através das cinco versões impressas da proposta curricular. As entrevistadas, entretanto, ao serem perguntadas sobre as diretrizes que o Estado tinha para a Educação durante o período em que permaneceram na CENP, afirmaram não ter recebido nunca nenhum

documento oficial estabelecendo as diretrizes e as metas referentes àquela gestão. Se houve diretrizes e metas, elas foram de conhecimento somente da coordenadora e de seus assessores mais imediatos.

Ao considerar, portanto, os dois níveis de dificuldades levantados até agora — respectivamente a questão política-administrativa que ocorreu no interior do PMDB durante os anos 80 e a própria estrutura de funcionamento desse tipo de órgão público, como relatado por trabalhadores que lá estiveram —, podemos concluir que a forma como está estruturado esse tipo de serviço público é responsável, em parte, pelas dificuldades e pela demora de efetivar propostas de mudanças que nele estão previstos. Pode-se dizer que o próprio Estado, tal como estruturado e dirigido nesse período estudado, tenha assumido uma postura saturnal, gerando filhos e depois devorando-os para poder continuar vivo.

É certo também que os membros das equipes técnicas responsáveis pelos outros componentes curriculares tiveram as mesmas questões administrativas e funcionais adversas e conseguiram suplantá-las, elaborando mais rapidamente as versões definitivas das propostas curriculares. Considero, no entanto, que as questões relatadas pelas entrevistadas constituam alguns dos componentes que inviabilizaram a elaboração da proposta curricular de História para o 1º grau durante o período em que todas as demais estavam sendo construídas.

Capítulo 2

A construção da proposta de História

A proposta curricular de História começou a ser construída ao mesmo tempo que as propostas curriculares das outras disciplinas do núcleo comum de 1º grau, nos anos 80. Conforme relatado anteriormente, esse processo fazia parte do conjunto de reformas da Educação no Estado de São Paulo durante o governo Franco Montoro. Entre os projetos, estavam a construção de Estatuto do Magistério, a implantação do Ciclo Básico (que iniciaria uma nova forma de seriação para o 1º grau) e a construção de novos currículos a partir da implementação desse Ciclo Básico.

Como as outras propostas, a de História seria elaborada pela equipe técnica, assessorada por intelectuais ligados à produção do conhecimento histórico nas universidades, e debatida com os professores da rede em encontros, de acordo com o cronograma estabelecido pela SEE.

No caso específico da proposta de História, os documentos impressos contendo diferentes versões da proposta são os seguintes:

- Proposta curricular para o ensino de História — versão preliminar, julho de 1986. Autores: equipe técnica de Estudos Sociais (História), da CENP/SEE; assessoria de Déa Ribeiro Fenelon (UNICAMP e PUC).

Este documento não apresenta os nomes das pessoas que compunham a equipe técnica de Estudos Sociais. Não havia ainda a separação em equipes de História e Geografia. O coordenador da CENP era João Cardoso Palma Filho; o secretário de Educação, José Aristodemo Pinotti; e o governador, André Franco Montoro.

- Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, 2ª versão preliminar, setembro de 1986. Autores: equipe técnica de Estudos Sociais, da CENP/SEE.

Compunham a equipe técnica de Estudos Sociais nessa época as professoras Anelise Maria Müller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau. A assessoria era feita por Déa Ribeiro Fenelon (PUC) e Marcos Antônio da Silva (USP). O coordenador era João Cardoso Palma Filho; o secretário de Educação, José Aristodemo Pinotti; e o governador, André Franco Montoro.

- Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, 3ª versão preliminar, 1986. Autores: equipe técnica de Estudos Sociais, da CENP/SEE.

Da segunda para a terceira versão, não houve alterações na equipe técnica, bem como na assessoria e nos representantes do governo.

- Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, versão preliminar, 1991. Elaboração: Ernesta Zamboni, Kátia Maria Abud (UNESP/Franca), Luiz Koshiba (UNESP/Araraquara) e Maria Helena Capelato (USP); e equipe técnica de História (Maria Aparecida de Aquino, Martha Delbuque Pimenta e Sibebe Theresa Gama Simonette), da CENP/SEE.

Nesse momento a coordenação da CENP era de Eny Marisa Maia; o secretário de Educação, Carlos Estevam Aldo Martins; e o governador, Orestes Quéricia.

- Proposta Curricular para o Ensino de História — 1º grau, 1992. Elaboração: Ernesta Zamboni (UNICAMP) e Kátia Maria Abud (UNESP/Franca); e colaboração de Luiz Koshiba (UNESP/Araraquara), Maria Helena Capelato (USP) e CENP/SEE.

A coordenação da CENP era de Eny Marisa Maia; o secretário de Educação, Fernando Gomes de Moraes; e o governador, Luiz Antonio Fleury Filho.

Pode-se perceber que durante a gestão João Cardoso Palma Filho houve uma maior agilidade na impressão das versões da proposta para discussão com professores da rede. Havia nesse momento uma grande participação da equipe técnica, que aparecia como autora/elaboradora do texto da proposta. As sucessivas publicações eram apresentadas como seqüência de uma série de versões (primeira, segunda e terceira) preliminares. Aos professores universitários cabia a assessoria da equipe técnica.

Nas versões de 1991 e 1992, entretanto, vê-se que os textos são assinados por professores ligados às universidades. Em 1991, ainda há a preocupação em manter a equipe técnica presente no documento, impresso como quarta versão preliminar; já na versão de 1992, a equipe técnica não aparece sequer na apresentação da proposta. De fato, ocorre um distanciamento da proposta curricular em relação à equipe técnica da CENP, e o texto assumido pela coordenadora Eny Maia como versão definitiva é assinado somente por duas professoras universitárias.

As quatro primeiras versões foram construídas com o objetivo de discutir com professores da rede estadual paulista e, com base nas avaliações desses professores, elaborar a versão definitiva. De fato, ocorreram discussões com professores, e o processo pode ser dividido em duas fases, tal como se apresentam os textos publicados: versões de 1986 e versões de 1991/1992.

A primeira versão é fruto das discussões que ocorreram em 1985 sobre a necessidade de reformular o currículo. As discussões iniciais giravam em torno da necessidade de adequar a escola ao aluno e em relação à relevância social dos conteúdos.

Em um documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular, publicados em um jornal da CENP, em 1986, e dirigido aos professores paulistas, Elba de Sá Barreto e Lisete Aleraro, ambas assessoras da coordenadoria da CENP, escrevem:

A- Com relação ao aluno: tradicionalmente os currículos pressupõem como natural a adaptação do aluno à escola. Estamos tentando “reorientar” esse caminho, no sentido de que a escola comece a se adaptar ao aluno. ao novo aluno — maioria pobre — que hoje aí está. Portanto, seus conteúdos também deverão ser escolhidos em função da mudança da clientela havida. Não se está propondo, obviamente, uma escola pobre. Hoje é que surpresos, desorientados e descontentes afirmamos: “— Pobre escola!” Estamos propondo uma escola que levando em conta as dificuldades dos pobres, incorpore e traduza de forma compreensível a todos os conhecimentos mais importantes e avançados da ciência, da arte e da cultura. Daí ela ser para todos e de todos.

B- Com relação à relevância social dos conteúdos: evidentemente, o fato de estarmos no Brasil, em 1986, país de transformações sócio-políticas e econômicas rápidas, ano do cometa Halley, a 14 anos do ano 2000, exige uma profunda revisão dos conteúdos e disciplinas da nossa escola pública. Há que se compatibilizar as novas exigências com o processo educacional.¹

Essas preocupações sobre os caminhos da “nova escola” necessariamente consideravam o aluno como membro definidor do perfil dessa escola, mas de modo que lhes fosse oferecido, ao mesmo tempo, o que há de melhor nas diferentes áreas do conhecimento. No mesmo documento, as autoras explicitam:

Por isso mesmo, e mais uma vez, uma proposta curricular deve não só suscitar/balançar/intranqüilizar intelectu-

1. BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ARELARO, Lisete Regina Gomes. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?, op. cit., p. 3.

almente o professor, mas deve-lhe “dar pistas” de para onde o novo mundo e a nova escola estão a caminhar.

Daí a necessidade desta nova proposta ser simples e objetiva, possível mas instigante, viável mas que caiba a utopia da construção de uma nova sociedade: que passa pela escola, não se resume nela, mas não prescinde dela. E, portanto, de cada um de nós.²

Percebemos que não era apenas no aluno que a proposta se firmava; ela visava definir também um novo profissional da Educação, aquele que mediante a Educação ousasse transformar a realidade social — e, por isso mesmo, buscava-se a relevância social dos conteúdos de ensino. A proposta deveria, segundo a visão daquele momento de mudança, suscitar a inquietude e os questionamentos desses profissionais da Educação.

Além dos itens citados no documento da CENP, era um pressuposto da equipe técnica de História a necessidade de adequar não somente o conteúdo informativo e a redistribuição desse conteúdo nas diferentes séries, mas também de discutir as diferentes abordagens historiográficas que durante os anos 80 se propagaram nos meios acadêmicos e que traziam à tona novos objetos e até mesmo novas visões sobre a história da humanidade. Era, portanto, um amplo processo de adequação pedagógica e historiográfica que se pleiteava ao começar o processo de construção da nova proposta curricular de História.

Para que os professores da rede pública paulista tomassem conhecimento do que se fazia e para onde caminhavam, a CENP sugeriu que as discussões da primeira versão preliminar de todos currículos que estavam sendo reformulados fossem feitas com professores, em grupos cujo número de participantes fosse definido pelas delegacias de ensino. Esses professores elaborariam relatórios criticando a proposta e sugerindo alterações.

Dessa forma realizou-se a primeira discussão sobre o currículo de História. A partir das considerações dos professores que tiveram acesso ao documento preliminar, foi reformulado o texto, dando origem à segunda e à terceira versões.

2. Idem, *ibidem*.

Durante 1986, a proposta de reformulação do currículo de História para a escola de 1º grau não foi discutida apenas com representantes dos professores da rede pública paulista. A imprensa teve acesso aos documentos preliminares e sentiu-se devidamente capacitada para entrar em longas discussões pedagógicas, sobre o conteúdo informativo que era sugerido ou até mesmo sobre as referências historiográficas que embasavam a proposta. De forma bastante enfática, as críticas de subversão e de “esquerdismo reacionário” colocaram parte da opinião pública contra o trabalho da equipe técnica de História da CENP.³

Nas universidades, o assunto também ganhou força, em parte em virtude das críticas que já se faziam à tentativa de alterar o currículo básico do 1º grau em todas as áreas. Como exemplo dessa divulgação, em setembro de 1986, durante um encontro de História, em Campinas, promovido pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), a proposta curricular foi apresentada aos participantes pelos membros da equipe técnica, na ocasião coordenados numa mesa por Salma Nicolau.⁴ Como era de se esperar em um fórum de debates, apresentaram-se várias críticas à proposta. Era necessário continuar a reformulação, após as considerações dos intelectuais que se interessaram em discuti-la.

O processo de discussão seria ampliado junto à rede, em convocação dos professores para outubro de 1986. Mas não foi possível realizar essa discussão ampliada durante a gestão de Palma Filho na CENP, pois os professores entraram numa longa greve. Marcada para fevereiro de 1987, a reunião com os professores da rede novamente não ocorreu.

Em 15 de março de 1987, Orestes Quércia assumiu o governo do Estado de São Paulo. A CENP passou a ter como coordenadora Teresa Roserley Neubauer da Silva, que manteve no seu programa de trabalho espaço para discussões sobre a terceira versão da proposta, marcadas para junho e novamente adiadas para os dias 27, 28 e 29 de julho — quando foram realizadas.

3. Quanto às reações da imprensa e as críticas políticas sofridas, cf. PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau, *op. cit.*

4. ANPUH (Núcleo de São Paulo). Boletim do VIII Encontro de História de São Paulo, set. 1986.

Essa discussão, segundo os relatos de Maria Aparecida de Aquino, ocorreu mais uma vez com representantes dos professores convocados pelas delegacias de ensino, mas em número muito reduzido. Não foi sequer garantido que os mesmos professores que haviam participado da discussão anterior (referente à primeira versão) estivessem presentes.

Convocada para discutir as modificações introduzidas na proposta da primeira versão preliminar (julho de 1986), essa reunião, no entanto, acabou por se tornar palco de uma grande polêmica em torno da proposta de História. Contrariando expectativas mais otimistas da equipe elaboradora, a proposta de História encontrou grandes resistências por parte dos professores, o que não permitiu que a terceira versão fosse considerada definitiva. Os motivos dessa negação bastante ostensiva pelos professores variam desde a formação da opinião pública pela imprensa até a insegurança de não dispor do material didático pronto para iniciar o ano letivo. Na parte final deste capítulo poderei abordar mais detalhadamente essa questão.

Novamente, a equipe técnica que participou da reunião em julho de 1987 recebeu relatórios com sugestões de mudanças para a proposta. A equipe foi então incumbida de reorganizar o texto da proposta e torná-la o mais próxima do consenso e da aceitação.

Depois disso, somente em 1991 os professores de História da rede pública do Estado de São Paulo receberam uma outra versão da proposta (que apareceu impressa como quarta versão preliminar). Segundo depoimento de Kátia Abud, uma das autoras dessa quarta versão, seu texto foi entregue à CENP no final de 1990, quando a coordenadora já era a professora Eny Marisa Maia, ainda durante o governo Quéricia.

Nos dias 6, 7 e 8 de março, uma semana antes de iniciar a gestão do governador Fleury Filho, houve um novo encontro entre elaboradores e professores da rede, como relata Kátia Abud:

Em março de 91, uma semana antes da posse do Fleury, a CENP nos chamou para fazer uma reunião com mais ou menos 60 professores, três representantes de cada divisão regional. Nesse momento, a Maria Helena⁵ estava

5. Maria Helena Capelato, professora da USP e uma das elaboradoras da versão preliminar distribuída para a rede em 1991.

viajando para o exterior, o Koshiba⁶ não pôde participar, e fomos a Ernesta Zamboni e eu. Achávamos que nós iríamos ser massacradas, porque era o primeiro momento, depois de toda aquela crise... E era uma outra proposta. Então tinha toda aquela coisa, e a Cidinha Aquino⁷ assistindo a... Mas para surpresa nossa, foi uma reunião muito séria. Comentei com eles no final, quando a gente se despediu, que em toda minha experiência na CENP eu nunca tinha tido um trabalho assim, que fosse tão proveitoso, não porque tivessem aceito sem restrições — não, pelo contrário, havia muita crítica, houve muita sugestão —, mas foram as coisas feitas com boa fé, no sentido assim: “Nós não estamos rejeitando porque não é aquela proposta”.

Como Kátia Abud destaca, não se tratava mais da continuação da discussão da proposta de 1986 nem tampouco de um documento construído pela equipe técnica de História. Embora presente na reunião com os professores, representantes dessa equipe não sabiam sequer se poderiam responder algo sobre ela.

Maria Aparecida de Aquino lembra que nessa reunião a função da equipe técnica foi somente a de observar, e ela, que se encontrava praticamente sozinha como equipe técnica, passou a anotar a reunião:

Porque inicialmente havia sido colocado para nós que nossa função era de observadores e que os professores iriam falar. Então, a função do observador é observar e eu anotei. Devo ter perdido em algum canto ou talvez jogado lá na CENP essas anotações das reuniões. Então, nossa função era de anotar. Um belo dia, na segunda reunião, já pela metade, as questões se dirigiram em relação a nós, e eu cheguei a perguntar, para a Ângela,⁸ se

6. Luiz Koshiba, professor de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, também um dos elaboradores da proposta, de acordo com a versão impressa em 1991.

7. Maria Aparecida de Aquino.

8. Naquele momento, a CENP convidara a professora Angela Maria Martins para coordenar o grupo responsável pela retomada da proposta de História.

era para responder, porque eu não sabia muito bem o que estávamos fazendo ali.

Embora estivesse claro para os elaboradores das versões que não se tratava mais da mesma proposta, o mesmo não ocorria entre todos os professores presentes no encontro. Kátia Abud relata:

No primeiro momento, uma professora levantou e falou que tinha ido lá para discutir a proposta de 86. Falei: “Olha, fomos chamados para discutir essa, não vamos discutir a de 86. Se vocês rejeitarem essa e quiserem a de 86 não é um problema de nenhuma de nós duas, da gente, nem do grupo dos quatro. Estamos aqui para discutir essa, se vocês rejeitarem tudo bem, se aceitarem tudo bem. Se quiserem repor, manter a de 88,⁹ aí é um problema de vocês com a CENP, mas a gente não vai discutir a de 88 de jeito nenhum.”

Durante o período em que a proposta esteve distante das discussões com a rede, não foram feitas versões diferentes e os professores não foram sequer avisados do que ocorria com a proposta de História. Houve nesse momento a publicação de propostas curriculares de Matemática, Português e Ciências, mas a de História, que havia começado junto, não recebeu a mesma sorte. É compreensível, portanto, que a professora convidada para a discussão tivesse uma idéia equivocada do que iria ser discutido naquele encontro.

No texto de apresentação da quarta versão da proposta, assinado por Eny Maia, coordenadora da CENP, também não fica claro que a proposta é outra. Ao narrar o processo de elaboração da proposta, simplesmente é dito que deveriam ser feitas reformulações na versão anterior e que, no

entanto, na prática, essa reformulação não se concretizou por falta de consenso em relação ao encaminhamento que deveria ser dado a ela, gerando um longo período de impasse.

9. Trata-se da terceira versão preliminar, de 1986, que só teve ampla distribuição em 1988, após a discussão de julho de 1987.

Com o objetivo de superar essa situação, já que a Secretaria da Educação se propõe como meta a reorganização do ensino de 1º Grau e considera as propostas curriculares como instrumentos para atingi-la, a CENP convidou no 2º semestre de 1990, um grupo de professores das universidades públicas estaduais para, a partir da análise mais detalhada da 3ª versão da Proposta Curricular de História, elaborar um texto que consubstanciasse as diretrizes curriculares para o ensino de História no 1º Grau.¹⁰

Se não é afirmado tratar-se da quarta versão modificada, também não fica claro ser essa proposta um trabalho novo. Isso só ficou claro para o grupo de professores participantes do encontro de março de 1991, no momento em que Kátia Abud e Ernesta Zamboni assumiram publicamente não poder responder por um trabalho que não lhes dizia respeito diretamente.

Tamanha foi a “novidade” da proposta que os professores participantes do encontro pediram garantias de que essa reformulação fosse continuada pela mesma equipe que escrevera a proposta que estavam discutindo: medida de segurança certamente por saberem que estavam diante de uma nova alteração do governo, quando poderiam ocorrer mudanças nos cargos de coordenadoria e chefia na CENP e, em consequência, redefinição nos planos de trabalho e nas prioridades. Garantias também de que haveria continuidade dos trabalhos, mantendo-se a equipe elaboradora e o grupo de professores consultados, principalmente porque os autores não eram membros da CENP e sim professores de universidades prestando um serviço a CENP e também porque se fosse alterada o grupo de professores consultados o processo poderia tornar-se cada vez mais lento.

Novamente Kátia Abud conta:

Eu sei que no fim desse encontro de três dias saíram críticas, propostas, e a sorte foi que anotamos tudo, porque a CENP nunca transcreveu, embora tenha tudo gravado. No último dia, os professores pediram que de-

10. SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Apresentação. Proposta curricular para o ensino de História, 1º grau. São Paulo, 1991, pp. 5 e 6.

scesse alguém do gabinete para conversar com eles, porque eles queriam duas garantias. Uma de que esse mesmo grupo de professores participaria quando a gente voltasse a se reunir para analisar o que tínhamos feito em função do que tinha acontecido naqueles três dias, que fossem eles mesmos... E outra coisa, que não ficasse para as calendas gregas. Isso foi dia 7, 8 de março de 91. E que o grupo que fosse refazer, fosse o mesmo grupo que estava ali, que tinha feito e tinha ouvido, mesmo que a gente passasse para o Koshiba e para Maria Helena, que não estavam presentes ali. Aí a Cecília, que era chefe de gabinete da Eny, desceu lá, assumiu esse compromisso de que no máximo em dois meses eles seriam chamados de volta.

Após o compromisso assumido verbalmente pela assessora da coordenadora da CENP, o processo ficou ainda parado por mais alguns meses, embora ela tivesse marcado um prazo de no máximo dois meses para retomá-lo. A própria equipe elaboradora, que deveria tentar reorganizar o texto com base nas considerações dos professores consultores, só seria convidada a retomar o trabalho bem mais tarde.

Segundo relato de Kátia Abud, em novembro, por volta do dia 20, uma das assessoras do gabinete da CENP pediu para que o trabalho fosse refeito e entregue o mais rapidamente possível. Novamente a CENP tinha pressa, depois de deixar o processo perder-se por um longo tempo. Mas, como era de se esperar, os professores elaboradores tinham ritmo mais acelerado, e dois deles — Maria Helena Capelato e Luiz Koshiba — já estavam empenhados em outros projetos do qual não podiam abrir mão para retomar o trabalho da CENP. Logo, da equipe de quatro professores universitários, somente duas professoras conseguiram alterar pela última vez o texto, que até o presente momento é considerado o oficial por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de História no 1º grau. Essa versão impressa foi distribuída para os professores da rede estadual paulista em 1992.

Em suma, a proposta de modificações no currículo básico de História para o 1º grau demorou seis anos para ser elaborada. Na primeira etapa, de 1986 a 1988, o processo de elaboração esteve nas mãos de equipe técnica e, apesar de ser questionada e criticada por boa parte dos

professores consultados e até mesmo pela mídia impressa, o ritmo de construção seguiu um cronograma que dava prioridade à sua elaboração.

De meados de 1988 até 1991, ou seja, durante praticamente todo o período do governo Quércia, a proposta sofreu um impasse na construção. Somente ao final de sua gestão, quando mudou o secretário de Educação e a coordenadora da CENP, é que a construção foi retomada. Mas já não mais se dava prioridade à equipe técnica como elaboradora. Competia a professores universitários, de certa forma distantes do cotidiano da rede pública, a sua elaboração.

Esse processo, relatado por várias pessoas, mostra-nos que, em primeiro lugar, as prioridades do governo Quércia não eram as mesmas do governo Montoro, embora a eleição de Quércia aparecesse naquele momento como uma continuidade da gestão Montoro. Quércia e Montoro eram do mesmo partido político até 1988, quando uma peleja política separou-os e Montoro tornou-se um dos fundadores do PSDB.

O processo também indica que a democratização, anteriormente proposta, com a participação de professores da rede pública na elaboração do programa curricular para a disciplina História, foi abandonada. Claramente, a prioridade passou a ser um produto pronto, indicando que a missão fora cumprida tal como havia sido prometido, mas sem preocupações com a forma que essa nova sugestão curricular assumiria e com a recepção que ela teria por parte dos professores.

Todo esse percurso mostra ainda que, durante a gestão Quércia, a CENP estabeleceu claramente a prioridade de acomodação de um processo polêmico, uma vez que as outras propostas das disciplinas de núcleo comum foram concluídas e a de História, justamente a que mais críticas sofrera, precisava ter também seu documento final para equiparar-se às outras.

Ao resgatar historicamente o processo de elaboração da proposta, percebemos também que só se voltou à discussão com os professores ou se apresentou um documento novo, impresso com o aval do governo em exercício, nos momentos de grande impacto político: início do governo Quércia, mas nesse caso, muito mais por estar seguindo um cronograma pronto (a greve dos professores no final do governo Montoro inviabilizou os encontros já agendados); final do governo Quércia, quando efetivamente se prestou contas do que foi feito durante seu governo (nesse período também houve campanha eleitoral, quando se despendem todos os esforços para mostrar projetos desenvolvidos); e início do governo

Fleury, não por acaso sucessor eleito pelo mesmo partido de Quércia e que mantém na CENP a mesma coordenadora que retomara o processo em 1991.

Verificando essas datas, mais do que casualidade e coincidências, o que vem à tona é a importância desse tipo de projeto para as políticas estaduais e como ele pode ser um meio para estabelecer uma comunicação dos políticos com os profissionais da Educação — naquele momento também imbuídos do papel de eleitores.

A polêmica em torno dos currículos, em especial o de História

Além das dificuldades na sua construção, a proposta curricular de História esteve envolvida numa série de polêmicas. A literatura consultada sobre esse tema pressupõe que houve rejeição por parte dos professores da rede pública paulista em relação ao texto das versões preliminares e que isso ocasionou a paralisação do projeto.

Em um levantamento preliminar sobre as causas que levaram a proposta curricular de História a não ser aceita de imediato pelos professores da rede pública paulista, verifica-se que o argumento mais comumente aceito foi desenvolvido por João Cardoso Palma Filho, ao analisar o papel da imprensa, principalmente jornais de São Paulo, como os maiores opositores da proposta.

Como ele demonstra em sua dissertação de mestrado, a imprensa paulista não poupou críticas a todas as propostas curriculares, chegando ao limite de fazer editoriais desqualificando moral e intelectualmente todos os envolvidos na elaboração. Fazendo uma análise minuciosa dos jornais que mais criticaram o intento da CENP sob sua gestão, Palma Filho mostra até mesmo contradições nas avaliações desses meios de comunicação. Mostra também que o trabalho chegou a repercutir politicamente de tal forma que, logo no início do governo Quércia, o então secretário de Educação, Chopin Tavares de Lima, procurou amenizar a importância desse trabalho no seu plano de ações, quando compareceu à Assembléia Legislativa do Estado em 7/10/1987.

Ao apontar para o papel conservador de alguns meios de formação da opinião pública estadual, João Palma demonstra também que o Estado, na figura de seus representantes legitimamente eleitos, recua na questão referente aos currículos, em especial ao de História.

Parte dessa opinião é compartilhada pela entrevistada Maria Aparecida de Aquino, ao avaliar a polêmica que envolveu o currículo de História:

A imprensa tem um papel fundamental — eu trabalho com a imprensa e sou contra o que eu vou falar, mas vou utilizar o termo entre aspas — naquilo que se chama “fazer” a opinião pública; ela procura construir uma opinião pública através de suas manchetes, seus editoriais, e isso ela fez muito bem com as propostas curriculares.

Então o que é que se tem? Uma imprensa trabalhando contra, você acompanha jornais, manchetes de jornais do dia anterior à discussão das propostas já dizendo, na opinião deles, em que direção isso iria caminhar. Isso seria a velha idéia do rebaixamento do nível de ensino.

Embora também tenha ressalvas sobre esse papel da imprensa — o qual João Palma absolutiza em termos de importância —, devo reconhecer que ela de fato fez um excelente trabalho contra a CENP naquele momento. Como se lê em jornais de época, o argumento mais usado era exatamente o que Maria Aparecida de Aquino cita: o rebaixamento do nível de ensino.

Causa estranheza para qualquer professor que estivesse trabalhando com Educação naquela época (e eu era uma delas) a postura da imprensa, muito mais pelo fato de ela interferir de forma tão audaciosa, praticamente negando o que o próprio órgão do Estado já reconheceria: o ensino escolar já estava “rebaixado”, principalmente após tantas interferências na formação dos professores, com as chamadas licenciaturas curtas e a deformação das áreas como História, Geografia e Sociologia em Estudos Sociais. Justamente por ter sido forçada a encarar a existência desse rebaixamento, é que a CENP encaminhou as mudanças.

De todo modo, e justamente para não cair na mesma postura conservadora da imprensa, quero considerar que os jornais são livres para emitirem o que bem entenderem. Aos leitores cabem a aceitação e o questionamento das posturas expressas pelo jornal. O que não posso aceitar é a idéia de que esse tenha sido o maior inimigo da proposta, como insiste João Palma Filho.

Considero que o processo não foi bem aceito muito mais por falhas na elaboração e na sua divulgação aos professores, parte que, por sinal, competia à CENP coordenar. Embora com um discurso democrático, a CENP definiu que as discussões preliminares seriam feitas com um pequeno número de professores e, além disso, essas discussões demoraram a ocorrer desde o início da elaboração. Efetivamente, a CENP não garantiu à maioria dos professores da rede pública o conhecimento adequado do processo de elaboração.

Além disso, como sabemos, as primeiras reuniões para divulgação da proposta aos professores em sua maioria, foram realizadas logo após uma longa greve dos docentes, em que o governo do Estado mostrou-se como um mau patrão. Muito se falou nessa época em “qualidade de ensino” e os educadores consideravam que essa qualidade passava por melhores rendimentos de salários dos docentes. Então, houve um momento em que o Estado-patrão assumia publicamente suas contradições. Queria um ensino de qualidade, com a atualização das teorias educacionais, e, ao mesmo tempo, não oferecia condições ideais para o desenvolvimento desse tipo de trabalho qualificado.

Devemos também considerar o outro aspecto da CENP. Ela corresponde a uma extensão da Secretaria de Educação. Como órgão central, emitia documentos que falavam em nome do governo e em consonância com ele. Como a cada mudança de governo o discurso e as propostas alteravam-se, os professores, já devidamente experientes e descrentes ao mesmo tempo, apresentaram uma tendência de negar por princípio qualquer tipo de mudança, até que esta se mostrasse realmente satisfatória para a maioria.

Vera Rossi, em seu trabalho sobre a experiência da monitoria em História envolvendo professores de Campinas e região, mostra como foi a reação dos professores ao receber a proposta em sua terceira versão oficial. Chama a atenção o texto do relatório produzido pelos professores, que afirma:

Sentimos a necessidade de análise de outras propostas alternativas, que venham surgir de amplas discussões, saídas da própria rede (um trabalho que envolva professores da rede e historiadores) incluindo nessa discussão propostas outras que apresentem linhas diferentes de análise para que possa haver um confronto delas...

Subentende-se, via proposta apresentada, que mais uma vez o professor está sendo chamado para cumprir tarefas resultantes de elucubrações teóricas vindas de um grupo restrito (...).¹¹

Por esse documento, fica bastante claro que um grupo grande de professores, envolvendo várias cidades do interior do Estado não reconhecia a equipe técnica de História da CENP como formada por seus pares, seus companheiros de ofício. Consideravam que esse “grupo restrito” diferenciava-se dos professores da rede, tanto que reivindicavam a participação desses na elaboração da proposta. Ao que tudo indica, a CENP mesma era vista como distante dos professores e porta-voz da política da Secretaria de Educação do Estado, na medida em que o texto assinado pelos professores da equipe técnica e apresentado como proposta da coordenação trazia, segundo o relatório, mais tarefas a serem cumpridas.

No caso específico de História, além de todas essas dificuldades, havia outros problemas que causaram a polêmica em torno da proposta, em princípio por grande parte dos professores da rede. É verdade que essa polêmica refere-se especificamente às propostas divulgadas até 1988. As de 1991 e 1992, representando outro trabalho, não sofreram o mesmo processo de retaliação, como veremos adiante.

A polêmica estabeleceu-se em torno da organização dos conteúdos por série e o tratamento historiográfico dado aos conteúdos. As primeiras versões da proposta curricular de História foram impressas como documentos para discussão, trazendo sugestões de temas a serem trabalhados em todas as séries do 1º grau. A ênfase, entretanto, era dado ao texto de abertura da proposta, que discorria sobre dois aspectos fundamentais: qual a História que se queria ensinar? e qual o aluno que se queria formar? Não havia, portanto, como no guia curricular anterior e que ainda era o “oficial” do Estado, uma lista de conteúdos seqüenciais por série nem tampouco a indicação de que o conteúdo deveria estar organizado de tal forma que fosse obrigatório aprender um determinado assunto antes de um outro.

11. Monitoria de História da 2ª DE de Campinas, 25/3/1987. Cf. ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. (Dissertação, Mestrado), p. 53.

A opção feita pela equipe técnica de História era a de organizar o conteúdo segundo eixos temáticos que girariam em torno do tema “Trabalho”, pois se considerava que essa atividade estritamente humana permitiria apreender a totalidade das relações sociais, mediante as noções de “Dominação” e “resistência”.

No texto da segunda versão, há uma síntese sobre os fundamentos da equipe:

- proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade, no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus, o ensino como transmissão de informações e, ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção de conhecimento. Resistindo a esta divisão do trabalho entre profissionais de História, formulamos esta Proposta Curricular acreditando na coexistência de ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido;
- concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas e acabadas, criando um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recolocuem continuamente professores e alunos perante o conhecido como histórico. Esta proposta pretende, então, propiciar instrumentos para um relacionamento ativo e crítico com o saber produzido por cada realidade e assim abrir caminhos no sentido do conhecimento a ser produzido;
- concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/presente/futuro e com uma visão processual progressiva concebida em princípio/meio/fim, teoricamente traçados, convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, dentro de uma perspectiva de que a história é uma prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente.¹²

Desse modo, o primeiro fundamento da escola para a qual estava sendo proposto um ensino temático de História era a escola em que o aluno fosse considerado também um produtor de conhecimento, na medida em que poderia questionar as informações e as idéias expressas e, mediante esses questionamentos, modificar o pensar e o agir desses produtores de conhecimento. Isso seria possível com a concepção pedagógica do aluno como sujeito (e não mero receptor de informações) e também com a noção de que a história é uma prática social e que o homem, o ser social que a constrói, é capaz de refletir sobre essa construção.

O terceiro pressuposto diz respeito especificamente à discussão historiográfica em voga na época. Da forma como está elaborado no texto, os autores não deixam claro o que seria a convivência com o indeterminado e o indefinido, mas anunciam que à nova forma de ver e interpretar a história corresponde a definição de novos objetos de estudo e a busca de conhecer e de dar voz a novos sujeitos, até então desconsiderados pela historiografia. Eles anunciam também a disposição de não seguir um modelo teórico único para explicar todas as ações e movimentos sociais da humanidade. Buscava-se um rompimento com a história factual e fatalista, discussão tão em moda nos meios acadêmicos paulistas naquela época.

Analisando ainda os textos das versões preliminares de 1986 a 1988, verifica-se a preocupação dos autores em orientar os leitores quanto aos caminhos que estão percorrendo para reformular o currículo de História. Se examinarmos a bibliografia ao final de cada versão preliminar, veremos que são três áreas que estão simultaneamente sendo contempladas com reformas na proposta: a historiográfica, com a apresentação de novas formas de pesquisa e de abordagem metodológica; a licenciatura e a prática de ensino de História, pela apresentação de novas teorias e relatos de experiências de ensino; e, por último, a Educação do ponto de vista político e social, principalmente as discussões sobre democratização do ensino e das escolas.¹³

12. SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta Curricular da História, 2ª versão preliminar, set. 1986, pp. 3-4.

13. A bibliografia, conforme postura assumida pelos elaboradores da proposta, era uma das formas de aproximar o professor da rede às novas tendências historiográficas ou educacionais discutidas nas universidades. Essa mesma bibliografia causou polêmica entre os

envolvimento da capacidade de criticar e de opinar. A maior ousadia da proposta decorria do fato de assumir que o conteúdo histórico é ideológico e que aquele que o toma como objeto de conhecimento não pode ignorar esse fato.

Ainda do ponto de vista historiográfico, é importante destacar a base teórica na qual a proposta está fundamentada. As duas primeiras versões faziam de forma simplista a crítica da história factual, cronológica e meramente narrativa. É na terceira versão que a ênfase dada à questão historiográfica faz-se sentir. Nela é indicado que o aluno deverá perceber-se como sujeito histórico; fazer o reconhecimento, mediante a recuperação das experiências humanas, dos vários sujeitos históricos e dos conflitos e tensões pela qual a história se pauta; e promover as transformações futuras. E. P. Thompson e o seu livro *A miséria da teoria* são chamados para justificar esses pressupostos.

Uma vez definidos os princípios, o texto da proposta passa a discorrer sobre as noções que as crianças precisam ter para ver-se como esse “ser social”. Sugere ainda que a abordagem seja feita com base em situações cotidianas de domínio da criança,¹⁷ tomando portanto como ponto de partida o presente dela e introduzindo diferentes personagens e situações temporais à medida que conseguir domínio das noções primeiras, como tempo, espaço, permanência, mudança.

Embora não seja feita de forma esquemática, como no guia anterior, há ainda sugestões de conteúdos a serem trabalhados pelos professores, mas com a ressalva de que sejam incluídos como parte do tema central, ou seja, o Trabalho. Dessa forma, sugere-se, por exemplo, que na 4ª série seja abordada a questão de exploração da mão-de-obra indígena e negra, como escravos, e as diferenças étnicas desses povos entre si e deles com o colonizador europeu, para poder entender o que esse tipo de trabalho representou historicamente para cada povo envolvido. No guia

17. “Usar o cotidiano como ponto de partida para resgatar sujeitos do conhecimento, da aprendizagem e da História, sem reduzir a produção do saber histórico à observação, ordenação e sistematização dos dados imediatos e aparentes, pressupõe promover um diálogo entre, de um lado, noções/conceitos históricos que devem ser construídos, e de outro a própria realidade vivida. Este diálogo é que poderá possibilitar uma compreensão no sentido de experiências sociais presentes e de um novo conhecimento sobre o passado” (SÃO PAULO [Estado]. SEE/CENP. Proposta curricular de História, 2ª versão preliminar, p. 4).

curricular que ainda vigorava, esse conteúdo correspondia à parte do conteúdo listado como adequado para a 5ª e a 6ª séries. Há ainda sugestões de atividades para abordagem dos temas. De certa forma, a proposta assemelha-se muito, no que se refere à estrutura, a um plano de trabalho (ou planejamento) escolar de História.

Ocorreu, portanto, mais do que uma sugestão de alteração de conteúdos para as séries. A proposta curricular que estava sendo gerada requeria um tempo enorme por parte do professor da rede pública para estar se requalificando e se aproximando dessas discussões, que eram ainda acadêmicas. Não podemos esquecer que o material didático adotado pelos professores constitui muitas vezes o único recurso de leitura e de coleta de informações de que os próprios professores dispõem.¹⁸ Além disso, estávamos ainda a pouca distância de uma ditadura militar, que primou por estabelecer censuras.

O que fica claro também é que a própria proposta que estava sendo construída acreditava na polêmica como uma forma de promover futuras alterações no ensino da disciplina História, pois ao assumir posturas novas e até ousadas para a época, ela se contrapunha a grupos e teorias mantenedoras de práticas conservadoras.

Também por parte dos professores de História de 1º e 2º graus houve uma postura de polêmica, mas em grande parte voltada para a tentativa de entendimento, não necessariamente de rejeição pura e simples da totalidade da proposta. Parece ficar claro que, ao elaborar relatórios criticando as sugestões de conteúdos e pedindo alterações de temas, os professores apostavam ainda em algum tipo de mudança. Mas a gama de alterações previstas, o tempo e as condições de preparação dos professores da rede paulista — que por sinal forma um contingente enorme e absolutamente diversificado em termos de formação teórica —, não estiveram afinados.

18. Por sinal, as editoras não estavam alheias a toda essa discussão. Como mostra Zamboni, a editora Atual, por exemplo, lançou a coleção “História em Documentos”, cuja proposta era de “aproximar o aluno do primeiro grau ao ‘metier’ do historiador — o uso e a interpretação de documentos. Esta proposta foi pensada e executada no momento em que se discutiam, entre os professores de primeiro e segundo graus, a construção do conhecimento histórico pelos alunos e como aliar o ensino à pesquisa” (ZAMBONI, Ernesta. Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. [Tese, Doutorado], p. 38).

Mais uma vez é o trabalho de Vera Rossi que nos orienta para essa percepção. Em depoimentos colhidos junto aos professores de Campinas e região por ocasião da discussão da proposta curricular de História, as ressalvas quanto ao encaminhamento dos trabalhos da CENP foram feitas por se achar que a proposta seria viável desde que a escola tivesse sido reformulada, tornando-se “a escola ideal”, segundo palavras deles. Esses professores também associaram a essa necessidade de reformulação da escola as reivindicações por melhores condições de trabalho.

Há outros indícios que demonstram que a proposta de História não foi totalmente rejeitada, mas que passava por um processo de reconhecimento. O primeiro indício vem da fala de uma das entrevistadas, Anelise de Carvalho, que nos relata:

Eu lembro que, por exemplo, com a 14^a Delegacia da Capital, a gente tinha algumas professoras que começaram até a trabalhar um pouco em cima disso, da proposta, já do tema. Frequentemente conversávamos com elas, sobre como elas vinham desenvolvendo o trabalho, as dificuldades que sentiam. Eram professoras que estavam na sala de aula tentando trabalhar em cima de tema, produzindo conhecimento, essa questão toda do cotidiano do aluno, bem na linha da proposta.

Ela mesma, quando questionada sobre a posição dos professores após o contato com a proposta, não aceita os argumentos assumidos pela CENP de que a proposta estava sendo rejeitada por mais da metade dos professores da rede. Declara ela:

Olha, depende, isso está muito complicado. Também na avaliação nossa da equipe, havia, digamos, um pouco mais de 50% de aceitação por parte dos professores. E na parte de rejeição, havia alguns que rejeitavam totalmente, mas também não havia um consenso nesses 50% de rejeição, era diferenciado. Questão de tema, uns não queriam, achavam difícil, que não tinha jeito, como é que ficava o vestibular — uma série de questões nesse sentido. O gabinete já fez uma outra leitura dos relatórios e colocou muito mais rejeição à proposta. Então essa questão da própria leitura, interpretação, é confusa, e de-

pende também de quem está lendo, de que jeito está lendo, por que, com que interesse, que leitura está fazendo. Então, não dá para dizer que o professor rejeitava nesse nível; eu acho que o professor não estava nem entendendo direito — todo processo e a questão teórica por trás, isso não estava claro. Isso, hoje já com dez anos praticamente de discussão, essa questão já veio bastante à tona.

Como membro da equipe que construía a proposta, Anelise de Carvalho destaca nesse trecho do depoimento três elementos básicos do processo: em primeiro lugar, havia professores que procuravam saber sobre a proposta e até trabalhar com ela apesar de estar ainda em fase de construção, o que indica uma clara posição de aceitação, incluindo contatos com a equipe técnica para esclarecer dúvidas quanto ao trabalho. Em segundo lugar, havia também professores que questionavam a proposta, levando em conta a estrutura educacional em vigor e mesmo o fato de trabalhar por temas — questionamentos que não significavam necessariamente a rejeição da proposta, mas uma posição de “desconfiança” e desconhecimento sobre as mudanças sugeridas. Quanto a essa divisão em relação ao posicionamento dos professores, Vera Rossi já havia alertado.

O terceiro ponto é o que nos chama mais atenção. Segundo Anelise de Carvalho, a CENP concluiu que mais da metade dos professores rejeitava a proposta, mas afirma também que a equipe responsável pela elaboração da mesma não entendeu do mesmo modo, o que nos leva a perceber o impasse que se formou. Anelise de Carvalho e Maria Aparecida de Aquino garantem que a equipe estava determinada a dar continuidade ao processo de construção e reformulação da proposta levando em conta as opiniões dos professores. Mas como o impasse diante da proposta estava bastante avançado, a CENP assumiu que a proposta deveria seguir em outra direção.

O impasse: a demissão coletiva da equipe de História

Durante o ano de 1987, a proposta foi conhecida pelos professores, bombardeada por parte da imprensa e questionada pelas universidades. Nada disso, entretanto, desestimulou a equipe de História a continuar realizando alterações na proposta, que considerava a mais adequada.

Ocorreu nessa época, a alteração no governo do Estado, que passou para as mãos de Orestes Quércia. A professora Teresa Roserley Neubauer

da Silva assumiu a coordenação da CENP, justamente quando a proposta de História sofria ainda críticas da imprensa e questionamentos dos professores, apresentado-se, portanto, como um problema a ser resolvido no início da sua gestão. A proposta política desse governo para a área de Educação não privilegiava, ao contrário do governo anterior, a questão das alterações dos currículos. Enfatizando a reforma administrativa e a regionalização do ensino, falava-se em desburocratização, informatização e agilização da comunicação entre Secretaria de Educação e a rede escolar.

Na proposta inicial da Secretaria de Educação foram apresentadas as ações fundamentais, que seriam:

ampliação do acesso à escola; efetivação da permanência do aluno na escola; formação e atualização do magistério, democratização e modernização da gestão do sistema educacional, com característica de continuidade do programa anterior.¹⁹

Dentro da ação específica de formação e atualização do quadro do magistério, foi criado o CEFAM:

Considerando que a qualidade de ensino depende basicamente da formação do professor, principalmente daqueles que ministram aulas nas séries iniciais, essa gestão criou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM (Decreto nº 28.089, de 13/1/1988), cuja proposta objetivava reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, mas visava modificar a forma de atuar sobre os cursos de 2º grau com Habilitação para o Magistério, descaracterizados em suas funções a partir da Reforma do Ensino.²⁰

No que se refere à capacitação docente, foi criado especificamente o projeto das “Oficinas Pedagógicas”, em 1987. Instaladas nas delegacias de ensino, tais oficinas tinham entre suas tarefas a organização de recur-

19. PEREZ, José Roberto Rus. A política educacional do Estado de São Paulo (1967-1990). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado), p. 86.

20. Idem, ibidem, p. 89.

tos e materiais pedagógicos, que deveriam estar disponíveis para consulta do professor — o que demonstra parte do processo de descentralização administrativa, uma vez que anteriormente essas tarefas eram da CENP.

Como podemos perceber por esses dados, a questão curricular não era mais considerada prioridade para que se efetivasse a melhoria da qualidade de ensino. Ela era uma herança do governo anterior, uma obra inacabada e polêmica.

As polêmicas acabaram por dificultar as relações entre a equipe técnica de História e o gabinete da CENP. No relato de Anelise de Carvalho, as relações aparecem da seguinte forma:

A nossa relação com o gabinete foi sempre bastante tensa, conflituosa. Mas na época do coordenador João Palma havia um pouco mais de diálogo. Na época da professora Teresa Roserley Neubauer, a coisa ficou mais tensa, mais acirrada, porque realmente ela não queria a proposta tal como estava sendo elaborada ou, pelo menos, como ela tinha sido apresentada até aquele momento. Em relação ao texto, ao conteúdo apresentado, ela não concordava absolutamente com a linha da proposta e questionava e fazia muita pressão para mudar. A equipe resistia, achava que mudar significava descaracterizar todo o processo de trabalho que havia sido desenvolvido até então. A partir daí, a tensão foi muito grande; nós tínhamos freqüentes reuniões com ela e as reuniões muito tensas, muito polêmicas. E não se saía praticamente do lugar.

Nessa fala fica claro que um membro da equipe sentia o distanciamento da coordenação em relação ao conteúdo e ao caráter político da proposta. Mas, ao resgatar o processo de produção da proposta, o que realmente salta aos olhos é o distanciamento que a coordenação da CENP passou a ter em relação à forma e aos métodos escolhidos até então para a construção.

Maria Aparecida de Aquino vai além ao relatar os problemas e conta que as dificuldades nas relações entre equipe técnica e gabinete chegavam a limitar a capacidade de trabalho dessa equipe de História. Diz ela:

Houve uma época que nós tínhamos uma lousa na sala, que era interessante, devia ter sido fotografada. Ela tinha convites de todas as regiões, diversas regiões do Estado, e em cima delas: “indeferido”, “indeferido”, “indeferido”, “indeferido”. Chegamos a ter convites que foram direto para a coordenadoria, não passavam pela equipe, chegavam direto para a coordenadoria e lá eram indeferidos — nós não sabíamos e sequer a região era avisada. Então, véspera do encontro, que nós não estávamos sabendo, telefonava alguém da região: “Como é? Vocês vêm?” Nós não estávamos sabendo. E o convite já tinha sido indeferido por lá, pela coordenadoria. Então foi um período muito difícil.

Além de mostrar a dificuldade de comunicação entre a coordenadoria e a equipe técnica de trabalho, esse episódio evidencia que, nesse momento específico, a CENP exercia algum tipo de controle sobre os trabalhos da equipe técnica de História e, ao indeferir os pedidos de esclarecimentos feitos pelas regiões para a equipe que havia se responsabilizado pelo documento preliminar da proposta curricular de História, impedia a continuidade de comunicação entre eles.

O impasse entre a equipe de História e a então coordenadoria da CENP chegou a um limite no final de abril de 1988, com a saída da equipe técnica de História. Chama a atenção entretanto, a forma como foi feita essa saída.

Eram membros da equipe técnica nessa época as professoras Maria Aparecida de Aquino, Anelise M. Muller de Carvalho, Maria Cândida Delgado Reis e Cecília Hanna Mate. Para o final de abril de 1988, havia sido confirmado um encontro entre a equipe técnica de História e representantes dos professores dos CEFAMs.²¹ O objetivo desse encontro era discutir a adequação da proposta, que havia sido tornada pública nos encontros anteriores com a rede, e a proposta pedagógica e curricular do CEFAM.

No dia marcado para o encontro, a equipe técnica de História e a coordenadoria tiveram uma nova discussão acerca do encaminhamento da proposta. A equipe técnica, sentido-se impossibilitada de trabalhar com

21. Naquele momento, haviam sido instaladas 18 unidades de CEFAM no Estado de São Paulo. O número de professores no encontro seria, portanto, relativamente pequeno.

aquela coordenadoria sem que isso implicasse abrir mão do processo que havia proposto até então, abriu o segundo período do encontro com os professores do CEFAM relatando aos participantes presentes a sua versão do que estava ocorrendo. Publicamente, as professoras da equipe técnica declararam suas dificuldades e demitiram-se coletivamente diante do estarecido grupo de professores.

O significado dessa atitude coletiva é passível das mais diferentes interpretações. Ela pode ser vista como ato de desespero, como rebeldia, como forma de resistência à autoridade da coordenadoria e até como irresponsabilidade da equipe. Parece-me, entretanto, muito sério o conteúdo político que esse ato transmitiu.

Apesar de as entrevistadas não terem atribuído um significado especial e único para essa ação coletiva, entendo que a equipe técnica de História procurou deixar claro para os poucos representantes dos professores presentes, que as dificuldades para finalização do currículo de História não decorriam somente das queixas e dos questionamentos oriundos da rede pública paulista. Havia, pelos sinais emitidos nesse ato, problemas internos na CENP que também atrapalhavam a continuidade dos trabalhos.

Além disso, ao expor as dificuldades para a continuidade do trabalho, a equipe demonstrou que o Estado, representado pela CENP nesse processo, garantia somente autonomia relativa às equipes técnicas e que, portanto, a construção de um currículo e o conteúdo do documento oficial que o expressasse deveriam estar de acordo com os princípios políticos da gestão em vigor.²²

Tal atitude coletiva representa, ao meu entender e após resgatar a ação da CENP nesse período, o divisor de águas entre as propostas dos dois governos sucessivos em relação à construção do currículo. Demonstra também que a CENP, internamente, ficava demasiadamente à mercê de alterações dos governos e das ideologias inerentes a eles, o que a impossibilitava de responder por projetos de longa duração e sujeitos a impasses e retaliações.

22. Considero importante ressaltar que não vejo possibilidade de alguma ação política ou administrativa por parte do Estado ser neutra ou descomprometida ideologicamente. Logo, ao dificultar a ação da equipe técnica de História, a coordenadoria da CENP estava interferindo e redefinindo a política e o projeto de construção curricular, embora não tivesse ainda manifestado publicamente e oficialmente essas mudanças.

Capítulo 3

Conflitos ideológicos no interior da CENP e construção do currículo de História

Conforme já foi parcialmente relatado neste trabalho, a própria CENP foi responsável, em parte, pela dificuldade na construção do currículo de História. O relacionamento conflituoso entre a equipe técnica de trabalho e a coordenadoria da CENP assim como o sistema de distribuição da proposta para a rede eram desconhecidos pela maioria dos professores. Logo, essa mesma rede de professores não pôde avaliar, apoiar ou negar completamente o processo. A apenas uma parte deles coube discutir os documentos preliminares já impressos. Esses documentos não deixavam claro a posição política ou mesmo ideológica que o Estado possuía sobre a organização dos currículos nos momentos em que foram impressos.

Quando o governo Montoro definiu as suas políticas educacionais, à CENP coube principalmente manter uma forte relação com a comunidade educativa. Para mantê-la por meio da construção das propostas curriculares, ela enviou aos professores textos de autores diversos e apresentou-lhes discussões pedagógicas. Entretanto, como nos afirmaram as professoras entrevistadas, enquanto elas estiveram fazendo parte da equipe técnica, nos anos consecutivos (principalmente no início do governo Quéricia) e durante o processo de elaboração dos currículos, a CENP não mais produziu ou deixou claro as diretrizes e as bases em que assentavam-se os trabalhos.

É certo também que as críticas da mídia impressa, as alterações governamentais e as mudanças da coordenadoria foram sentidas pelos elaboradores das propostas, e isso tudo alterou o ritmo de seu trabalho por diversas vezes.

Os conflitos e as dificuldades ampliaram-se, entretanto, no momento em que o governo Montoro terminou e seu sucessor, Orestes Quéricia, assumiu. Nessa fase, com a coordenadoria da professora Teresa Roserley Neubauer da Silva¹ instala-se na CENP uma visão teórica diferente, se comparado ao antecessor Palma Filho, a respeito dos currículos e sobre a importância política deles.

Afirma Neubauer da Silva:

A fonte única do currículo é o acervo cultural disponível do qual são selecionados os conteúdos mais representativos e significativos, para serem traduzidos em saber escolar.

A seleção e a organização do conteúdo transmitido pela escola num dado momento nunca são neutras. Elas são opções sociais e ideológicas (conscientes e inconscientes) feitas dentre todo o conhecimento social disponível em um determinada época.

É preciso considerar, porém, que embora os conteúdos transmitidos pela escola (como é por exemplo o caso da leitura e escrita), possam facilitar a transmissão da ideologia, eles não são totalmente ideológicos. Como afirma

1. Assumindo o nome de Rose Neubauer, a ex-coordenadora da CENP seria nomeada secretária de Educação do Estado pelo governador Mário Covas, em 1995.

Tedesco (1985) “parte razoável do conhecimento existente não é produto de um grupo ou classe determinante mas das relações entre os homens e destes com a natureza, conseqüentemente, acaba propiciando o aparecimento de contra-ideologias”.

A partir das considerações acima torna-se evidente a importância de existir na escola básica um currículo comum através do qual se procure garantir a socialização do conhecimento como um dos requisitos necessários a uma maior equidade social.

Currículo comum básico entendido como um conjunto sistematizado de conhecimentos proposto para subsidiar o trabalho das escolas e professores de um determinado sistema escolar. Pressupõe a existência de um saber sistematizado, de validade universal, que é parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e fundamenta-se no princípio da Educação para todos — oferecer a todos acesso aos conhecimentos indispensáveis para a participação econômica, política e cultural na sociedade.

O currículo, portanto, resulta do conjunto de dados e conhecimentos selecionados dos bens culturais disponíveis, transformados em saber escolar (logo, suscetíveis de serem ensinados e aprendidos) por processo que procura adequar o saber instrumental necessário face às exigências econômicas, políticas e sociais com as condições sócio-culturais, psicológicas e cognitivas dos alunos matriculados na escola.²

Apesar de longa, a citação é importante. Como se pode ver, a teoria na qual Neubauer da Silva se baseia é a de que o currículo deve ser instrumento para subsídios do professor e da escola, considerando que o conteúdo expresso nesse currículo nunca é neutro, mas tampouco é totalmente ideológico. Ainda segundo ela, os conteúdos componentes de um

2. NEUBAUER DA SILVA, Teresa Roserley. Conteúdo curricular e organização da Educação básica: a experiência paulista. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. (Tese, Doutorado), pp. 25-27.

currículo são selecionados considerando-se a sua importância para uma determinada cultura, pois representam parte desse acervo cultural.

Para ela, o currículo garante a socialização de um determinado saber produzido historicamente pela humanidade e subsidia portanto, mediante esse saber socializado, uma maior equidade social. Por acreditar na possibilidade dessa socialização de um saber de validade universal, a autora defende o currículo comum, demonstrando que essa equidade social é alcançada a partir de conhecimentos comuns. Conseqüentemente, a desigualdade social poderá ser mantida ou aumentada à medida que se promova, segundo ela, “maior ou menor sonegação do saber universal sistematizado aos diferentes grupos sociais”.³

A defesa do currículo comum é feita também para um determinado sistema escolar. Cabe aqui algumas outras considerações: ao declarar suas intenções considerando a rede pública de ensino como um sistema, a autora incorpora a visão sistêmica que privilegia a relação que se estabelece entre o sistema em questão (escolar) e o ambiente social em que ele está incluído. Esse método perpassa toda a citação na medida em que ela escreve procurando definir a contribuição que a sociedade (ambiente) fornece para a organização do sistema escolar.

Para esclarecer essa relação vejamos o que afirma Dias sobre o sistema escolar:

1. objetivos: todo sistema escolar é montado para cumprir uma função social. Cabe à sociedade, portanto, estabelecer os objetivos a serem buscados, que são expressões dos anseios, das aspirações, dos valores e das tradições da própria sociedade; 2. conteúdo cultural: a sociedade possui um cabedal de conhecimentos, adquiridos no transcorrer de sua história, e que nos dias atuais se caracteriza por um extremo dinamismo e vertiginosa expansão (...). Da massa de conhecimentos que possui a sociedade o sistema escolar retira o conteúdo de seus currículos e programas (...); 3. recursos financeiros: no mundo moderno os sistemas escolares são organizações de enormes proporções, absorvendo considerável parcela dos orçamentos públicos e particulares. Os recursos fi-

3. Idem, *ibid.*, p. 28.

nanceiros injetados no sistema escolar constituem elementos indispensáveis ao seu funcionamento e tendem a crescer, mesmo em termos percentuais, pois os sistemas escolares, principalmente nos países em desenvolvimento, ainda não alcançaram o pleno atendimento da população.⁴

Ao que tudo indica a autora concorda com os itens citados pelo autor, principalmente no que se refere ao conteúdo curricular a aos objetivos da escola.

É necessário e importante para este trabalho ressaltar que nem tudo o que a autora destaca na sua concepção de currículo é novidade na CENP. Em um documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular, datado de 1986 — época, portanto, em que a CENP era coordenada por João Cardoso Palma, antecessor de Neubauer da Silva — encontramos a mesma preocupação em definir que o currículo comum deverá ter por pressuposto

a aceitação da existência de um saber sistematizado, de validade universal, enquanto produto cultural produzido historicamente pela humanidade.⁵

A surpreendente coincidência de palavras desse texto com o de Neubauer da Silva não significa, contudo, que as intenções e a visão de escola (instituição responsável por transmitir ao aluno o conhecimento universal) dos coordenadores da CENP tenham sido idênticas — como veremos.

Neubauer da Silva ainda afirma:

Não faz sentido, por outro lado, atribuir à escola o papel de agência conscientizadora do povo a respeito de seus direitos e do seu potencial de ação política, como foi postulado por vários pedagogos nos últimos dez anos.

-
4. DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. Apud PATTO, Maria Helena Souza. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p. 27.
 5. BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ARELARO, Lisete Regina Gomes. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?, op. cit., p. 4.

Esta conscientização só ocorre a partir do pleno funcionamento das instituições políticas e da sociedade civil e através da participação dos indivíduos nessas instituições, com direitos e garantias do cidadão.(...)

É necessário reconhecer que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados. Não há como negar que o papel inerente à escola seja a transmissão do saber sistematizado — a formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos enquanto cidadãos. É esta a sua função possível e indispensável.⁶

Para ela, a escola possui somente o alcance de formar culturalmente os cidadãos, mas não consegue desenvolver a consciência política necessária para que o cidadão possa exercer de fato a sua cidadania. Essa cidadania só poderá ser efetiva se as instituições políticas (que ela não esclarece quais são) funcionarem a contento e com a participação popular. O que podemos perceber, entretanto, é que ela não vê a escola como uma dessas instituições políticas.

Relativizada a função escolar de formadora política e conscientizadora dos direitos populares, a escola em que se desenvolverá o currículo comum poderá somente instrumentalizar o cidadão para sua adequação à sociedade. A definição tão clara dos limites da escola é para Neubauer da Silva questão já resolvida.

No início dos anos 80, no entanto, a orientação da CENP era outra, a despeito das coincidências verbais apontadas acima: ela parece ter visto na reorganização curricular um caminho para a construção de uma escola mais atuante e transformadora do que a de Neubauer da Silva. De acordo com João Cardoso Palma Filho, a CENP, na época em que ele foi coordenador, considerava necessário para melhorar a escola:

- rever os critérios de seleção e dosagem dos conteúdos curriculares, de modo que o conhecimento oferecido pela escola valorize também a contribuição das camadas populares;

6. NEUBAUER DA SILVA, Teresa Roserley. Conteúdo curricular e organização da Educação básica, op. cit., pp. 12-13.

- estabelecer novos padrões de desempenho para tornar a escola mais acessível a todas as camadas da população, o que não significa tornar o ensino superficial, mas buscar todos os recursos para enriquecê-lo, tornando possível a apropriação e sistematização do conhecimento para todos;
- privilegiar nos conteúdos curriculares, além do conhecimento acumulado como patrimônio universal, as diversas expressões da cultura brasileira.⁷

Portanto, mais do que adequar o aluno à sociedade, com a construção curricular esperava-se promover uma nova escola que levasse em conta a aproximação da escola com o aluno, valorizando suas experiências. Além disso, de acordo ainda com Palma Filho, a escola que surgiria com esse novo currículo (a que ele classifica como “dinâmico-dialógico”) era vista como “um espaço de luta, de contradição, e nesse sentido, do ponto de vista político acaba por transmitir uma mensagem otimista, de esperança”.⁸ Mais ainda, essa escola atuaria de forma libertadora uma vez organizada segundo uma concepção de currículo:

- 1) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- 2) o currículo é um ato inevitavelmente político, que objetiva a emancipação das camadas populares.⁹

Portanto, ao contrário de Neubauer da Silva, a escola que Palma Filho defendia era certamente uma instituição política, capaz de promover mudanças estruturais na sociedade e, nesse sentido, um dos espaços em que o indivíduo exerce seu direito à cidadania.

As posições divergentes na coordenadoria da CENP não se restringiram portanto ao currículo. Este apenas exemplificou oposições maiores, que iam desde a visão sobre sistema escolar até a concepção do papel so-

7. PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau, op. cit., p. 34.

8. Idem, ibidem, p. 58.

9. Idem, ibidem, p. 58.

cial da escola. Entretanto, como a confecção do currículo e o conteúdo expresso por ele materializavam as diferentes posturas, tornava-se fundamental exercer o controle sobre a sua produção.

Acho importante reiterar que, embora não proclamado pelos coordenadores citados, tal embate teórico resultou em práticas e ações decisórias por parte da CENP que impossibilitaram a continuidade do projeto de construção do currículo de História. Ao apresentá-lo, a intenção não é somente de esclarecer o leitor a respeito do que pensavam sobre currículo os coordenadores mais lembrados pelas entrevistadas que participaram do impasse na época, mas porque esse embate parece subsidiar também a ação política da CENP naquele momento.

Ao acreditar no currículo e, por conseguinte, na escola como um dos alavancadores da transformação social, a coordenadoria da CENP, durante os anos de 1983 a 1987 (gestão João Cardoso Palma Filho), transformou a reestruturação do currículo no carro-chefe de sua proposta de trabalho. De certa forma encontrou eco na rede pública, pois os professores também viam a necessidade (talvez pelas mesmas convicções que o coordenador da CENP) de alterar o currículo e eliminar o Guia Curricular popularmente denominado de “Verdão”.

Dessa forma, a equipe técnica de História, afinada com os pressupostos teóricos da época e envolvida em calorosas discussões acerca do papel da escola numa nova sociedade democrática, criou um projeto que imediatamente gerou a polêmica. A coordenadora seguinte (Teresa Roserley Neubauer da Silva), movida por outros pressupostos e negando a perspectiva libertária que inspirava os trabalhos que estavam sendo realizados, gerou, com suas relações conflitantes com a equipe, o esfriamento do processo de criação. De certa forma, a coordenadora Neubauer da Silva tornou evidente para os membros da equipe técnica que as posições teóricas assumidas pela CENP agora eram outras e que os caminhos que os trabalhos seguiriam também deveriam mudar. Com isso, caracterizou a CENP de outro modo.

Se antes a CENP tentava ser mais do que um órgão normatizador a serviço do Estado, exercendo a função de receptor das queixas, norteador das discussões políticas e agenciador de novas formas de ação para solucionar os problemas presentes na rede pública de ensino, a coordenadora Neubauer da Silva retirou da CENP essa responsabilidade. A sua função passou a ser definida como a de um órgão administrativo, que procura ficar distante de críticas e discussões. A CENP perdeu o caráter de institui-

ção política que lhe havia sido atribuído e retomou o caráter normatizador (como um órgão burocrático) da questão curricular.

Durante o período em que Neubauer da Silva chefiou os trabalhos na CENP, a organização e as diretrizes para o trabalho sobre currículos em construção passou por um longo período de engavetamento. Essa questão, como já evidenciei, só reapareceria após a gestão de Neubauer da Silva, nos momentos de prestação de contas dos governos com o público eleitor.

De todo modo, a CENP, até mesmo pela função normatizadora que exerce sobre a rede pública paulista, possibilita que esse processo de organização, seleção e transmissão dos conhecimentos escolares, expresso nos currículos, sirva também a um poder implícito de controlar os trabalhos na rede pública paulista. Ao ter o controle sobre o conteúdo e a organização dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, a CENP passa deter um saber sobre o que se passa no cotidiano escolar. Embora Neubauer da Silva manifeste a certeza de que o conteúdo curricular comum permite a socialização de um saber comum e sirva a uma noção de justiça social, a idéia de um currículo único e comum a todas as escolas pode também ser visto como uma forma que o Estado teria (por meio de trabalhos desenvolvidos na CENP) de estabelecer normas e condutas e, conseqüentemente, de exercer o controle sobre a ação cotidiana dos professores.

Mesmo quando percebemos os desacordos teóricos entre os coordenadores da CENP acerca do currículo e do papel da escola a que ele é dirigido, vemos que eles têm ponto de partida em comum: a convicção de que por meio dos conteúdos e das atitudes que o currículo fomenta na comunidade que ele atinge, pode-se controlar e dirigir parte considerável dessa comunidade. Essa é, por sinal, umas das conclusões mais consensuais entre os estudiosos sobre os currículos. Hoje, admite-se que estão diretamente vinculados conhecimento e currículo com controle e poder. Para explicar melhor, recorro a algumas das “lições” sistematizadas por Tomas Tadeu da Silva:

O processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista.

Aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo mais amplo de possibilidades.

O poder socializador da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também (e talvez principalmente) no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia.

A definição social cristalizada daquilo que constituem formas legítimas de escola, sala de aula etc., e a estrita regulamentação estatal dos modos de Educação limitam, conformam e determinam as possíveis transformações dos arranjos educacionais existentes, particularmente os referentes a currículo.¹⁰

Dessas “lições”, arrisco-me a fazer mais algumas generalizações. O Estado como controlador das propostas curriculares e possuindo um órgão normatizador das questões referentes ao currículo compreende exatamente o que o sistema escolar pode fornecer de volta para a sociedade. Controlá-lo significa também promover, da escola para o ambiente, ou seja, da escola para a sociedade, determinados comportamentos e valores que estejam de acordo com o que pensam os detentores do poder. Na medida em que o Estado é o responsável pela parte burocrática da organização do sistema escolar, é também ele que detém o monopólio da decisão sobre o modo como a Educação se efetiva na nossa sociedade.¹¹

Há também que se considerar que nas entrelinhas das normas criadas ou aceitas por esse tipo de instituição estatal, como a CENP, a ideologia política com a qual o Estado mais se afina aparece na forma como os órgãos e as divisões das secretarias de Estado efetivam seus trabalhos. Devemos considerar, entretanto que não se trata de projetos maquiavéli-

10. SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, pp. 78, 79, 80 e 84.

11. Considero importante ressaltar que qualquer modificação mais radical no modo de organização da Educação na nossa sociedade esbarra também em visões tradicionais sobre a forma da escola. Também por tradição, as jornadas, os cargos horários e estruturação dos calendários escolares fazem parte de um forte sistema de controle estatal. Logo, alterações de impacto só podem ser feitas, na nossa estrutura, com o aval das instituições estatais.

cos de controle. O caso relatado neste trabalho demonstra que é no fazer diário que esse controle vai se estabelecendo.

Embora o ponto comum entre os coordenadores da CENP esteja na importância de o Estado deter o controle sobre o currículo, como percebemos, as visões que permeavam as ações políticas e até o relacionamento com as equipes técnicas modificaram-se no momento em que ocorreu a troca de coordenadores. Em projetos de teores altamente ideológicos como os de currículo isso pode significar a paralisação e o imobilismo. Vejamos o que diz Maria Aparecida de Aquino a esse respeito:

A questão é a seguinte: eu acho que o Estado até tem algumas propostas em relação à Educação como um todo, mas acho que isso tem de ser cruzado com uma série de outras observações. Eu cheguei mais ou menos à conclusão de que existe uma cisão interna na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Existem formas diferentes de pensar a Educação. Então, eu chego a pensar que existem pessoas que adotam e seguem a linha conteudista baseada nas primeiras idéias pensadas nos inícios dos anos 80 pelo professor Demerval Saviani e, mais tarde, pela professora Guiomar Namó de Mello, e pela própria professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, que é a idéia de que precisam existir conteúdos mínimos obrigatórios e que com isso você garante que “o dominado deixe de ser dominado, dominando o que o dominante domina”. Isso é uma linha. Existe uma outra linha mais vinculada à linha do professor Moacir Gadotti e do professor Paulo Freire (embora não sejam a mesma coisa, mas trabalham numa linha semelhante), que é de pensar mais a questão da metodologia e a relação professor/aluno, ou seja, de pensar em como é importante apostar nas transformações dessas relações. Então, não é tão importante garantir conteúdos x ou y, mas sim o processo de construção do conhecimento, uma linha que pensa a necessidade da produção do conhecimento. Eu acredito que a proposta de História chocou-se de frente contra essa indecisão. Acho que dentro da Secretaria de Educação até hoje existem pessoas que pensam numa linha e outras que pensam numa outra, e não se define a partir de uma determinada direção. E a proposta (de História) choca

porque de todas as propostas curriculares é a única que, com todas as letras, fala da construção do conhecimento e fala, portanto, na não-necessidade fundamental de conteúdos mínimos obrigatórios.

Sem entrar no mérito das definições que Maria Aparecida de Aquino faz sobre as correntes teóricas, podemos perceber por suas análises que, como membro da equipe técnica de História, ela conseguiu identificar o momento preciso em que a atuação do coordenador da CENP se fez presente durante o processo. Para ela, a cisão não ocorre em função da ousadia que a proposta de História comete no que se refere à visão historiográfica. Para a CENP, o que é considerado questionável não é o fato de a proposta trazer à luz visões como luta de classes, novos sujeitos históricos ou conflitos entre vencedores e vencidos nas lutas de exploração (como foi insinuado na época). Não é o conhecimento histórico que a proposta tenta promover que causa problemas para a CENP. Maria Aparecida de Aquino deixa claro que a cisão em torno da proposta de História é muito maior no que se refere ao conceito de construção do conhecimento e, por conseguinte, à visão do papel político da escola como produtora de saberes originais e críticos. Nessa medida, ao descrever duas correntes opostas representadas na CENP, Maria Aparecida de Aquino explicita o quanto a CENP foi capaz de agir na defesa dos interesses de uma ou de outra visão de Educação.

Ela demonstra também ter conhecimento político de seu papel como criadora em todo o processo. Os conflitos entre coordenadores e a equipe de História não se fizeram somente por incapacidade da equipe ou por questões externas ao processo (a imprensa, por exemplo). Antes de mais nada, esses conflitos mostram que a proposta de História estava mais seriamente vinculada a uma visão com a qual a coordenadora Neubauer da Silva não compartilhava.

Curiosamente, as divergências ideológicas sobre os currículos no interior da CENP não chegaram a ser explicitadas para o professorado paulista. Outras medidas da gestão Quércia e depois do governo Fleury ajudaram a desviar o olhar dos professores do impasse na criação da proposta de História. A alteração no Estatuto do Magistério, a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e os cursos que ela promoveu, o achatamento salarial abusivo que roubava todas as energias possíveis dos professores, o início do projeto de implantação da es-

cola-padrão... Outras prioridades foram colocadas aos professores. Muitos dos envolvidos naquela época foram obrigados pelas circunstâncias a deixar de dar aulas no Estado e, em quase dez anos, certamente houve uma grande renovação no quadro docente do Estado.

Correndo em outra raia: uma proposta feita fora da CENP

A interferência direta da visão do coordenador da CENP na questão dos currículos torna-se mais clara quando desviamos o olhar para um outro projeto que a CENP passa a subsidiar, em convênio com a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Desde 1984, professores da UNESP, campus de Araraquara, desenvolviam junto à Delegacia de Ensino (DE) de Araraquara o “Programa de Qualificação do Ensino de História”.¹² Esse programa iniciou-se com a produção de alguns textos de apoio ao professor, realização de um curso de 36 horas ministrado na DE, que incluía conteúdo e abordagens no ensino da História, e publicação de um material didático feito em off-set na própria gráfica da UNESP. Esse material didático era adotado pelos professores participantes do projeto para ser usado em suas aulas na rede pública de ensino.

Em 1986, a equipe que promovia a experiência selecionou 12 professores da rede pública para que pudessem continuar a produção do material e acompanhar a experiência nas escolas. Desses 12 professores, dois foram comissionados na CENP e possuíam a função de supervisionar os trabalhos elaborados na rede. Esses professores mantiveram-se trabalhando na cidade de Araraquara, em contato estreito com equipe de professores da UNESP.

Em 1988, entretanto, justamente durante a gestão da Teresa Roserley Neubauer da Silva, a CENP e a UNESP firmaram um convênio para

12. No início, participavam do projeto os professores José Ênio Casalechi, Rodolfo Telarolli, Luiz Koshiba, da área de História do Departamento de Economia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (campus de Araraquara). Em junho de 1988, passaram a fazer parte também os professores Airton Sergio Mori, do E.E.P.S.G. “Felipe Cantúcio” de Campinas, comissionado pela CENP, e Sonia Irene Silva do Carmo, da UNESP/Araraquara. A professora Sonia Irene Silva do Carmo destacou-se em um debate na PUC-SP, no ano anterior, por críticas contundentes contra a proposta curricular construída na CENP.

dar continuidade à experiência, ampliando-a para a participação dos professores ligados às Delegacias de Ensino de São Carlos, São João da Boa Vista e Pirassununga. O convênio teria a duração prorrogada até dezembro de 1990. A CENP assumiu o compromisso de assegurar que os trabalhos em cada DE fossem acompanhados por monitores especialmente designados para esse fim. Posteriormente, a CENP conseguiu que a Imprensa Oficial do Estado (IMESP) fizesse a impressão do material didático, reorganizado e reescrito durante o segundo semestre de 1988 e o primeiro semestre de 1989. Os textos que compunham o material didático foram organizados em 12 cadernos, sendo três deles dirigidos a cada série, e entregues como material didático ao aluno. Nesse momento, participavam do projeto 20 cidades ou distritos das quatro DEs, cerca de 140 professores envolvendo mais de 20 mil alunos, além dos monitores e coordenadores.¹³

Foram impressos pelo IMESP:

Tabela I
Cadernos do Programa de Qualificação do Ensino
de História por série e tiragem
Convênio CENP/UNESP
1989

Série	Caderno	Quantidade	Total por série
5ª	1	50.000	82.000
	2	16.000	
	3	16.000	
6ª	4	12.500	37.500
	5	12.500	
	6	12.500	
7ª	7	9.000	27.000
	8	9.000	
	9	9.000	
8ª	10	7.500	22.500
	11	7.500	
	12	7.500	
Total			169.000

Fonte: Relatório de atividades do Programa de Qualificação do Ensino de História — 1º grau: 5ª a 8ª série. Araraquara, dez. 1989 (mimeo).

13. Cf. MORI, Airton Sérgio. Um projeto de ensino de História, texto-base para apresentação na 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na USP em set. 1991.

Embora para cada série tenham sido impressos três cadernos com textos, percebemos que a quantidade de cadernos por série se diferenciava: o material dirigido à 5ª série é quase o dobro do material dirigido às outras três séries juntas. Essa diferença explica-se em parte pelo conhecido quadro de evasão escolar nas escolas públicas de 1º grau em São Paulo. Os relatórios a que tive acesso entretanto não explicam os outros motivos para tal diferença.

Impresso em papel jornal, em preto e branco, o material é composto de textos escritos pelos professores organizadores do projeto. Os textos, em sua maioria tratam de temas relacionados à história do Brasil e seguem, via de regra, a periodização tradicional (Brasil Colonial, Império e República). Por não apresentar espaço para o aluno escrever, os cadernos poderiam ser reutilizados nos anos consecutivos.

Pelo número de exemplares dos cadernos e pela quantidade de professores e alunos envolvidos, percebemos que o que se iniciara como um projeto experimental transformou-se, a partir do convênio com a CENP, numa proposta pedagógica envolvendo parcela considerável da rede pública.

Em 1988, a equipe de professores da UNESP publicou a Proposta Pedagógica do Programa de Qualificação em questão.¹⁴ Esse documento apresentava o referencial teórico-pedagógico, definia a concepção de história do programa e organizava os temas por série. Esse pequeno caderno respondia à necessidade de sintetizar o que já fora discutido com os professores que participaram da construção do programa, mas, ao mesmo tempo, mostrou que o programa alcançara um tamanho e uma importância avantajada a ponto de não ser mais possível fazer um acompanhamento tão pessoal e individual das atividades quanto fora feito até então. De certa forma, o programa escapara das mãos dos seus organizadores iniciais.¹⁵

14. CASALECCHI, José Ênio et al. Proposta pedagógica para o Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º grau — 5ª a 8ª séries. Convênio CENP/UNESP, 1988. Também assinam o texto os professores Luiz Koshiba, Rodolpho Telarolli e Sonia Irene Silva do Carmo.

15. Há até mesmo notícias de que versões fotocopiadas dos cadernos circularam entre professores da rede que não participavam do programa; além disso, professores que se desligavam do programa continuaram adotando o material em suas aulas.

No meu entender, o projeto transformou-se num programa curricular “extra-oficial”, que correspondia a uma proposta endossada pela CENP/SEE. O tamanho do investimento feito por esse órgão e o fato de o programa já estar posto em prática pelos professores da rede demonstram o interesse de transformá-lo na base do programa curricular do Estado.

Esse projeto não encontrou as mesmas barreiras contra sua aceitação ou o tipo de questionamento que havia enfrentado as várias versões da proposta curricular de História. A forma como o projeto foi efetivado, não se originando diretamente de um órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado e, portanto, não passando pelo enfrentamento direto com entidades representativas dos docentes, além de ter sido construído envolvendo professores da rede que não eram de equipe técnica da CENP (vimos anteriormente que a própria rede não reconhecia equipe técnica como formada por seus pares); e o fato de ser brindado com um material de apoio ao trabalho diário do professor em sala de aula, cujo manuseio era também objeto de orientação, permitiram a sua rápida aceitação pelo conjunto dos professores que dele participaram.

Quando a CENP resolveu investir de fato nele, as dúvidas e os questionamentos mais imediatos já tinham sido esclarecidos. Ao mesmo tempo, o projeto não se propunha a modificar substancialmente a estrutura de trabalho dos professores, na medida em que, embora reorganizasse o currículo, não deixava em aberto os conteúdos a serem trabalhados em cada série. Estes eram a priori selecionados e organizados, complementados por um material que estabelecia a abordagem historiográfica adotada no tema — o que eximia o professor de criar seu próprio material ou plano de trabalho de curso.

Naquele momento, as discussões sobre o conteúdo ideológico presente no ensino de história já haviam “esfriado” e outra questão se colocava: de todas as disciplinas componentes da grade curricular de ensino no 1º grau, História era a única que ainda não havia definido uma proposta para o Estado de São Paulo. Nessa medida, a CENP assumiu um compromisso com um projeto que era menos polêmico, que se prestava mais ao que a então coordenadora esperava, ou seja: evitar um confronto direto com professores e mídia, uma vez que essa não era função que a CENP naquele momento propunha-se a fazer.

O projeto da UNESP transformava o currículo em algo muito menos politizado do que o projeto da própria CENP. O discurso que o apresenta

na proposta pedagógica discorre sobre a questão dos conceitos e da sua construção pela criança e afirma que o projeto tem por objetivo básico

tornar o aluno apto a aprender, abrindo-lhe o caminho para tornar-se um bom leitor de textos de História; para isso, utilizará como instrumento um sistema conceitual, que irá se formando ao longo das quatro séries, e que lhe permitirá interpretar a realidade histórica e social do presente e do passado.¹⁶

Pelo que podemos perceber, a proposta é também muito menos ambiciosa no que se refere ao tipo de aluno que pretende formar. Ele seria um bom entendedor da realidade que o cerca, mas não carregaria o peso de ser o transformador dessa realidade. A proposta foi concebida para uma escola que faz a criança aprender a utilizar-se de um sistema conceitual com o que possa entrar em contato com a ciência produzida, obviamente, em outro lugar. Logo, essa é uma escola muito mais próxima, por definição, da escola como entende a coordenadora da CENP na época em que o convênio foi assinado.

Considero importante também destacar que esse projeto da UNESP assume, em sua proposta pedagógica, que não seguirá uma tendência historiográfica única. Diz o texto:

Levamos em conta as novas tendências e procuramos incorporar as questões que colocam, subordinando-as, no entanto, aos objetivos educacionais relativos ao ensino de História que adotamos.¹⁷

Aqui também percebemos que, ao evidenciar a não-predominância de uma linha historiográfica, o projeto desenvolvido pela UNESP em convênio com a CENP evitava conflitar-se com expoentes intelectuais que pudessem questionar as linhas adotadas. Ao mesmo tempo, evitava a crítica por parte dos professores de 1º grau de São Paulo que, a todo momento, afirmavam a dificuldade em adotar a proposta da CENP em ter-

16. CASALECCHI, José Ênio et al. Proposta pedagógica para o Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º grau, op. cit., p. 2.

17. Idem, ibidem, p. 13.

mos historiográficos, já que a formação da maioria deles não era compatível com as vertentes expostas naquelas versões preliminares.

A proposta da UNESP, ao contrário, permitia ao professor uma adaptação muito mais rápida. Ela começou como um material didático de apoio, e, portanto, o professor que tomasse conhecimento dela já possuía uma grande parte de suas aulas preparadas no que se refere a textos selecionados, organização do conteúdo para cada série e até mesmo atividades propostas. Durante o período em que ela estava sendo programada e praticada em caráter experimental, foi produzida em encontros com professores participantes nas DEs uma série de atividades para exploração dos textos e complementação do material, como sugestão para trabalhos com filmes.

Em 1989, o grupo coordenador do projeto conseguiu reunir o material com as sugestões para exploração de cada um dos cadernos e textos, feitos separadamente em cada DE participante. Junto com os cadernos já impressos, a proposta assumia um forma muito mais definida. Ela era bastante diretiva em relação ao professor, mas, ao mesmo tempo, mais próxima do atendimento das reivindicações feitas por eles no que se refere à prática de planejamento e à preparação e aplicação dos trabalhos.

Até 1990, esse trabalho da UNESP, conforme combinado no convênio, contou com o recurso da CENP, que também proporcionava facilidades para promover encontros com os professores. Em meados de 1990, a equipe que estivera coordenando os trabalhos desde 1984 passou essa incumbência para a Coordenadoria dos Núcleos de Ensino da UNESP, vinculada à Reitoria dessa universidade. Em 1991, foi feito um aditamento do contrato pela CENP, mas o financiamento da proposta ficou na maior parte sob os encargos da UNESP.

Após esse aditamento do contrato, iniciou-se um trabalho organizado pela Coordenadoria dos Núcleos de Ensino da UNESP visando uma avaliação mais crítica do Programa de Qualificação. O fim do financiamento por parte da CENP foi determinante para que a UNESP também deixasse o Programa sem uma orientação mais efetiva. O material, entretanto, continuou sendo usado em grande quantidade pelos professores da rede que receberam a maior parte das orientações.

Vale a pena destacar que no período em que a CENP mais se empenhou em cumprir sua parte no contrato (de 1988 a 1990) o trabalho foi estendido de Araraquara para as outras cidades já citadas. Nesse mesmo período, a proposta que a CENP construía ficou no esquecimento. Desde

a demissão coletiva (em 1988) da equipe técnica de História que se empenhava em elaborá-la até 1991, nenhuma outra versão da proposta da CENP fora impressa e distribuída à rede.

Seria leviano afirmar que esses coordenadores da CENP propositalmente “minavam” os trabalhos de seus antecessores, mas podemos identificar uma clara diferença entre as duas gestões mais lembradas nas entrevistas e que, por coincidência, permitiram a gestação de duas propostas distintas para uma mesma rede de ensino público.

Analisando essas datas e projetos coincidentes, parece-me claro que houve uma mudança na concepção de currículo, como já foi dito, mas houve também uma mudança no que se refere ao modo como se encaminha o próprio funcionamento da CENP. No período de 1988 a 1990, a CENP não mais assumiu um caráter tão atuante junto aos professores. Sequer reivindicou para si a necessidade de elaborar ela mesma um currículo, contando para isso com os membros de suas equipes técnicas de trabalho. Ao contrário, ela se distanciou da construção do currículo e aceitou o papel de financiadora de uma proposta experimental. Após dois anos de financiamento e também sem torná-la a proposta indicada para todo o Estado, novamente a CENP viu-se obrigada a criar sua própria proposta. Foi então que professores universitários foram convidados a fazê-la.

De toda forma, não parece coincidência o fato de um dos membros da proposta da UNESP, professor Luiz Koshiba, ter sido convidado pela coordenadoria da CENP para colaborar na construção da proposta curricular, versão de 1991 (4ª versão). Esta mesma proposta seria posteriormente revista e refeita pelas professoras Ernesta Zamboni e Kátia Abud, tendo como colaboradores os professores Maria Helena Capelato e Luiz Koshiba, tornando-se então a última e, parece, definitiva proposta endossada pela CENP.

Foi muito longo o período de construção do currículo de História até a elaboração do documento final, principalmente se compararmos com o tempo de construção das outras propostas.¹⁸ Certamente, por representar

18. A proposta para Ciências, por exemplo, foi concluída em 1988. Cf. MIOLIM, Antónia Luisa. Proposta curricular para o ensino de Ciências: ações e revelações. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).

muitos interesses divergentes, esse trabalho gerou muitas frustrações em vários momentos. Todos os sujeitos que dele participaram, direta ou indiretamente, apareceram com passagens sempre interrompidas. Nenhuma das participações, fora a dos últimos elaboradores, chegou a um final em que se pudesse considerar encerrada sua contribuição. Ao contrário, a história desse processo de trabalho mostra-nos sempre que a interrupção e a inoperância da CENP ou do próprio Estado dificultavam o término do trabalho.

Frutos do trabalho ou frustrações com o trabalho?

Vimos que, na CENP, o gabinete e sua assessoria mais imediata são indicados pelo governo do Estado. Apontamos também para o que a alteração nesses postos podem significar em termos de inoperância ou travancamento do processo.

A CENP optou, atendendo a uma reivindicação de componentes das equipes técnicas, por convidar professores universitários para assessorar as equipes. Os assessores convidados para esclarecer dúvidas da equipe elaboradora e para comentar criticamente ou sugerir modificações na proposta foram vários, em momentos diferentes.

Podemos lembrar a presença da professora Maria Lígia Prado, do Departamento de História da USP, que participou no início do processo. Passaram posteriormente a assessorar a equipe técnica os professores Déa Ribeiro Fenelon, do Departamento de História da PUC-SP e o professor Marcos Antonio da Silva, do Departamento de História da USP. Antes de ser a elaboradora da versão final, a professora Ernesta Zamboni, da Faculdade de Educação da UNICAMP, havia prestado assessoria para a equipe técnica, o mesmo acontecendo com a professora Maria Helena Capelato (Departamento de História da USP). É importante ressaltar que todas as pessoas que fizeram parte da equipe técnica entrevistadas para este trabalho destacaram que foi positivo esse contato com professores universitários, que sempre faziam questão de se apresentar como membros de fora da CENP. Temos também que lembrar que nenhum deles acompanhou o trabalho todo até a fase final, certamente devido à demora e à indefinição dos projetos.

Outros envolvidos eram os professores da rede pública que, conforme já destacado, eram convidados esporadicamente a participar da

avaliação do projeto. Entretanto, como já foi dito, a forma escolhida de participação (representação por DE), não garantia sequer que o mesmo grupo de professores tivesse acesso a todas as versões e pudesse construir uma imagem global do processo.

Por último, devo destacar o papel dos professores que formavam a equipe técnica de trabalho no interior da CENP — justamente os que assinam as três primeiras versões e que posteriormente foram se afastando do processo, alguns deles de forma espontânea e outros naquele traumático episódio de demissão coletiva. Na entrevista, Maria Aparecida de Aquino, num momento já de cansaço e de desabafo, dá o tom do que parece ter sido a construção da proposta curricular de História para o Estado de São Paulo durante uma longa parte do período:

Se você me perguntar qual é o resultado que eu tenho do meu trabalho nesses anos todos na CENP — é um resultado de frustração. Tudo o que foi, não aconteceu. Então, é um grande trabalho e uma grande elaboração, mas ela não acontece.

Posso dizer que houve um projeto de que eu participei, que aconteceu, que foi o projeto com a Rádio e Televisão Cultura, que eram aulas e não havia interferência tão grande. Porque era TV e também porque não precisava de uma decisão de gabinete, uma decisão de chefia. Havia muitas discussões internas na equipe, mas não havia assim uma paralisação. Mas daí para frente, tudo em que eu me meti — pelo menos essa é minha experiência—, não aconteceu.

A primeira versão da proposta curricular foi com um carimbo que criado especialmente para História, escrito “em estudo”. As outras propostas não tem isso, mas a de História tem. Então, tudo que aconteceu foi pela metade. Havia o processo de censura interna e de reuniões extremamente tensas, nervosas, gente muito autoritária, formas autoritárias as mais diversas de ser — esse exemplo: “estou dispensando vocês” é apenas um deles —, tudo o mais aconteceu. Então, tudo aquilo que se fazia com imenso esforço parava num dado momento, ou por processo de censura efetiva, cortando seu texto, ou por um processo de censura indireta: seu texto não vai, fica rolando, um dia vai acontecer, mas não acontece nunca.

A frustração apontada por Maria Aparecida de Aquino certamente passa pela forma como a CENP encaminhava à época seus projetos. A entrevistada demonstra que a equipe de trabalho passava por processos de censura. Ela podia ser direta ou indireta, mas aparecia nos momentos de confronto, o que demonstra também uma certa distância entre o gabinete da coordenadoria e a equipe técnica, como se eles não tivessem os mesmos objetivos em um trabalho coletivo. A coordenadoria podia censurar, dificultar ou exercer pressões sobre um grupo de profissionais e, depois, simplesmente alterar a rota dos projetos. De todo modo, considero importante o desabafo dessa profissional da Educação, que percebia a inoperância de um órgão público e a dificuldade de ali construir propostas de trabalho para a rede de ensino, conforme proclamava o próprio órgão a respeito de sua proposta e função.

Quando questionada sobre as eventuais dificuldades financeiras para dar continuidade aos projetos, a própria Maria Aparecida de Aquino foi categórica em afirmar:

Os impedimentos, que aconteceram infelizmente, não foram questões financeiras. Os impedimentos foram questão de direção. Então, quando o material não vai para a rede, pelo menos na minha experiência, não é porque não há condições financeiras; não vai porque não há intenção política de que ele vá.

Se considerarmos, por exemplo, as reformas básicas do ensino dos anos 80 e 90, como a criação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), passando pela organização das escolas-padrão, temos que concordar que o projeto de reforma curricular era pouco dispendioso para o Estado. Conseqüentemente, os recursos financeiros não poderiam constituir empecilhos para a término do trabalho. A frustração a que Maria Aparecida de Aquino se refere pode ser vista como um sentimento decorrente não somente da obra inacabada, mas da constatação da ausência de vontade política de mudar de fato a realidade do ensino em São Paulo. Essa frustração também aponta para a vulnerabilidade desse tipo de órgão público à presença dos coordenadores e seus respectivos projetos.

Anelise de Carvalho conta-nos sobre a relação das equipes com a coordenadoria:

A nossa relação [com o gabinete] era realmente dada a partir do que cada coordenador tinha como projeto, como prioridade. Eles encaminhavam isso para os chefes de 1º e 2º graus — eles, a chefia, é que tinham um contato mais direto conosco —, mas sempre a partir da proposta que eles tinham já de projeto, de proposta curricular.

Se as relações entre equipes técnicas e gabinete aconteciam com base nos projetos que os coordenadores apresentavam, torna-se claro que o coordenador centralizava bastante as atitudes e as ações que o órgão produzia.

Vejamos o que Anelise de Carvalho conclui sobre o período em que esteve envolvida com a CENP:

Olha, eu sofri muito. Eu sempre falo que foi uma fase muito difícil da minha vida, uma fase de muito sofrimento. Eu vinha da rede, mas eu não tinha, por exemplo, uma militância político-partidária, eu era uma professora apenas. Eu tentava fazer um bom trabalho, me esforçava, mas eu não tinha essa visão institucional do Estado direito, essa questão do poder, a manipulação do poder — e, de repente, percebi isso. Então foi uma fase sofrida, mas acho que foi uma fase de crescimento. Acho que eu era uma Anelise antes; depois, eu passei a ser outra. Então, nesse sentido, acho que valeu, mas foi um processo muito sofrido, que eu jamais imaginava quando fui para a CENP, que eu fosse passar por isso. A minha visão da CENP era uma coisa muito pobre ainda na época, eu fui entender realmente o que era a CENP vivendo lá, na hora em que comecei a participar dessa guerra, que foi a Proposta Curricular. E com muitas batalhas, batalhas que a gente teve lá, difíceis.

O período de sofrimento, segundo Anelise de Carvalho, era decorrente de uma guerra (nesse caso a construção da proposta de História) da qual participava. Apesar do sofrimento, entretanto, Anelise afirma que o convívio na CENP levou-a a um crescimento — crescimento que significa adquirir uma visão mais ampla sobre o Estado e as relações de poder que ele estabelece. Ela destaca que uma das lições que a fez crescer ocorreu quando percebeu a manipulação do poder por parte da CENP.

O que me parece bastante curioso nas denúncias feitas pelas entrevistadas é que existe, mesmo que não seja de forma explícita, uma manipulação dos órgãos públicos por parte dos ocupantes de cargos de chefia, como ocorreu na CENP. Embora os projetos que esses órgãos tenham de formular digam respeito à parcela da sociedade para a qual são voltados, os órgãos passam por um processo de constante privatização — privatização não no sentido econômico, pois esses órgãos não estão sendo leiloados ou passados para a esfera do capital privado. O termo privatização aqui está sendo usado no sentido de ser manipulado como propriedade privada por cada ocupante do cargo de chefia. O sentido geral dessa privatização a que me refiro é o de imprimir peculiaridades e particularidades de gerenciamento e administração à coisa pública, de tal forma que as instituições ou órgãos públicos sejam reconhecidos pelas marcas desses administradores e políticos.

A forma como essa privatização é feita merece reflexão. Embora vivamos numa sociedade democrática, em que por meio do voto se definem os ocupantes dos cargos de mais alto escalão no Estado, os outros cargos, principalmente os administrativos, são distribuídos de acordo com a vontade dos eleitos. No Brasil temos assistido a uma série de alianças políticas pré e pós-eleitorais feitas conforme os acordos envolvendo a distribuição dos postos de segundo e terceiro escalões. Mesmo que os eleitos representem, em suas propostas políticas, os anseios da população, ao fazer os acordos, comprometem logo de início as propostas gerais com as quais foram eleitos.

Em termos administrativos, temos visto também uma constante substituição de formas e métodos para solucionar problemas seculares. É claro que esse é um dos conteúdos da democracia, sem a qual também fracassamos. Questiono, entretanto, o fato de projetos serem interrompidos mesmo quando a sociedade ainda está se mobilizando na defesa deles. Se os ocupantes temporários dos cargos de chefia dos órgãos públicos possuem projetos e premissas distintos, torna-se cada vez mais importante que a sociedade participe ativamente das instituições, faça valer suas vontades e garanta a continuidade e a finalização de projetos que possam vir a beneficiá-la.

Apesar da defesa teórica e enfática, feita por João Palma Filho, da proposta curricular para o Estado, o projeto de História tornou-se um exemplo dos riscos que a sociedade corre ao não manter cobranças mais efetivas de continuidade dos projetos iniciados. Mesmo envolvidos em

polêmicas, havia uma grande vontade por parte dos professores e historiadores de que houvesse alterações de fato nos currículos. O que não havia eram as garantias de que a CENP encamparia um projeto que esbarrasse numa crítica contundente ou mesmo que exigisse mais tempo para amadurecimento das propostas.

Efetivamente, apesar de propagar que a tentativa era de redemocratizar as relações no ensino, essa “redemocratização”, tal como fora pensada pelo governo Montoro, tinha um prazo determinado para acontecer. As instituições e os órgãos públicos que deveriam contribuir bastante para que o processo ocorresse ainda estavam sujeitos a essa forma de privatização acima mencionada — e até hoje emitem sinais de que sobrevivem da mesma forma.

A particularidade de cada um dos coordenadores citados inclui a divergência sobre a visão de currículo e de escola. As denúncias feitas pelas duas entrevistadas citadas mostram o quanto um órgão público (embora no seu estatuto tenha uma autonomia razoável para a implementação de políticas públicas) torna-se inoperante ou mesmo improdutivo ao ser submetido aos jogos de poder.

Considerações finais

Existem hoje, na rede pública de ensino e ao alcance dos professores de 1º e 2º graus, impressas pelo IMESP e distribuídas pela CENP, propostas curriculares de quase todas as disciplinas componentes da grade curricular do Estado de São Paulo. Por meio delas conta-se, em certa medida, um pouco da história de algumas mudanças que ocorreram na Educação do Estado de São Paulo nos anos 80 e início dos 90.

Não foi somente São Paulo que buscou alterar seus currículos escolares para promover maior adequação da escola com o público a que atende. Em pesquisa no banco de dados da Fundação Carlos Chagas, tive acesso aos documentos preliminares de propostas de reformulações nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, além de alguns textos desencadeadores das discussões no Paraná e no Pernambuco (nestes dois Estados há, especialmente, propostas e subsídios aos professores de História). É senso comum a afirmação de que alteração só teria validade se o professor, responsável pela orientação de fato e de direito do processo educativo, estivesse preparado e aberto às mudanças.

No Estado de São Paulo, as alterações não ficaram por conta somente da rede estadual de ensino. Na capital, onde o governo municí-

pal se responsabiliza também pela formação de uma rede pública de ensino, procurou-se elaborar propostas curriculares. Embora estas não chegassem a ser implementadas, é interessante reconhecer que de fato havia um movimento em busca da readequação do sistema escolar a uma nova estrutura política que se delineava com a retomada democrática.

Nesse período houve a configuração de uma sociedade nova, que se delineava (desde os anos 70) como “sociedade civil”, resultante de uma série de movimentos sociais, principalmente no espaço urbano (operários, favelados, mulheres etc.), que visualizavam a sociedade como o espaço da ação política e que relativizava, e em grande medida opunha-se, à visão autoritária e tradicional no Brasil de que o Estado era sempre o protagonista da ação política.¹

Como nos lembra Vera Telles:

A “descoberta” da sociedade como lugar da política trazia, portanto, implícito um deslocamento da clássica questão da constituição dos sujeitos políticos, tradicionalmente subsumida na relação classe-partido-Estado, enquanto relação que pré-definia o espaço privilegiado e exclusivo de uma ação dotada de legitimidade, de reconhecimento e eficácia políticas. A sociedade, na nova produção, aparece como trama de sociabilidades e solidariedades, como tramas de práticas vistas como fundamento da construção de identidades comuns e, por essa via, como fundamento da constituição de novos sujeitos. Em outras palavras, no deslocamento da ênfase tradicional do Estado para a sociedade, esta aparecia construída no interior de uma nova representação do social e político, pela qual ganhava sentido enquanto

1. Este trabalho não visa aprofundar as discussões sobre a característica geral da sociedade brasileira no período. Usei como referencial para fazer a afirmação de que era uma nova sociedade, duas obras que apontam para a existência de novos personagens elaboradores de movimentos sociais e que imprimiram à sociedade a visão acima descrita. As obras são as seguintes:

SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, Ilse, KRISCHKE, Paulo J. (org.). Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

espaço de experiências significativas e sobretudo enquanto espaço de constituição de novos sujeitos.²

Os novos sujeitos estavam presentes na Educação. Como professores e como alunos. A escola e o sistema escolar pensados com base em um Estado autoritário e centralizador de poder político não conseguia mais atingir o público-alvo e manter-se incólume.

De forma bastante genérica, percebemos que os movimentos pela reforma educacional, tendo como pressuposto as construções de novos currículos visavam promover nas redes de ensino uma modernização. Essa modernização levava para dentro dos órgãos públicos e do sistema escolar o discurso de representatividade, da participação e da transformação da sociedade.

Nem sempre, entretanto, o órgão responsável por formular projetos segundo um discurso democrático mostrava-se capacitado para desenvolver tal tarefa. As contradições entre os relações de poder no interior da CENP e a forma como os projetos eram desenvolvidos e/ou deixados de lado mostram que, embora os discursos tenham se alterado, a maneira como o órgão administrativo desenvolvia seus projetos ainda não havia incorporado verdadeiramente o discurso que ela mesma propagava.

A construção da proposta curricular de História, com seus confrontos e percalços mostra que, a CENP só conseguiria se aparelhar e dar uma aparência de modernidade ao órgão público desde que os projetos desenvolvidos por ela não sofressem maiores processos de questionamentos.

A forma como a CENP administrou os problemas surgidos com a proposta de História, transformando-a num projeto por tantos anos inacabado, mostra o quanto o Estado a que esse órgão está vinculado manipula os programas de reforma e o quanto os ocupantes de cargos de chefia têm influência nas políticas públicas.

De certa forma, evidenciou-se a vulnerabilidade da CENP em relação aos coordenadores e suas teorias sobre escola, política educacional, currículo etc. Essa vulnerabilidade, entretanto, não imprime à CENP uma condição positiva ou democrática. Ao contrário, mostra a fragilidade

2. TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais — reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse, KRISCHKE, Paulo J. (org.). Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 62.

desse tipo de órgão público no que diz respeito ao seu papel de elaboração e, mais que isso, de efetivação de projetos e reformas educacionais.

Da mesma forma que verificamos no dia-a-dia o quanto as obras públicas servem aos interesses políticos eleitoreiros, na medida em que questionamos o clientelismo e a manipulação das instituições em favor de algumas poucas pessoas, cabe nesse momento questionar a eficiência da CENP em atender aos interesse de um Estado que não seja demagógico e populista.

A desinformação sobre o processo de construção da proposta e o fato de a CENP nunca ter evidenciado para os professores da rede que as versões de 1991 e 1992 não se configuravam como continuidade de um projeto que ela já resolvera abandonar (de 1986 a 1988), mas que se tratava de uma proposta nova, produzida por pessoas de fora da CENP, garantiam a esse órgão a diluição da parcela de responsabilidade que lhe cabia pela não-efetivação de um projeto.

Em outros termos, a história dos conflitos e dos confrontos na elaboração da proposta curricular de História pela CENP evidenciou o quanto o Estado, por intermédio de seus órgãos político-administrativos, consegue incorporar momentaneamente, em suas políticas, as reivindicações da sociedade. Isso é feito mediante projetos, como a de reforma curricular em São Paulo. Mas essa história também evidenciou que, enquanto houver uma administração deficiente nos órgãos públicos, a reconstrução de uma sociedade democrática e justa torna-se tarefa impossível de ser realizada.

Bibliografia

Fontes e documentos:

ANPUH (Núcleo de São Paulo). Boletim do VIII Encontro de História de São Paulo, set. 1986.

BARREIRO, José Carlos. A memória do trabalho e o internacionalismo das lutas (Anexo 3). In: SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular para o ensino de História, 3ª versão preliminar, 1986.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ARELARO, Lisete Regina Gomes. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular). SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, ano II, nº 7, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.

CASALECCHI, José Ênio et al. Proposta pedagógica para o Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º grau — 5ª a 8ª séries. Convênio CENP/UNESP, 1988.

MORI, Airton Sérgio. Um projeto de ensino de História, texto base para apresentação na 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na USP em set. 1991.

NEUBAUER DA SILVA, Teresa Roserley. Conteúdo curricular e organização da Educação básica: a experiência paulista. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. (Tese, Doutorado).

PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. (Dissertação, Mestrado).

PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, ano II, nº 7, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial do Estado. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documentos básicos para a implantação da reforma de ensino de 1º e 2º graus, 1981.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Ementário. Legislação de ensino de 1º e 2º graus, v. 5.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular para o ensino de História — versão preliminar, jul. 1986. Autores: Equipe Técnica de Estudos Sociais (História); assessoria de Déa Ribeiro Fenelon (UNICAMP/PUC).

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, 2ª versão preliminar, set. 1986. Autores: Equipe Técnica de Estudos Sociais.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, versão preliminar, 1991. Elaboração: Ernesta Zamboni, Kátia Maria Abud, Luiz Koshiba e Maria Helena Capelatto. Equipe Técnica de História: Maria Aparecida de Aquino, Martha Delbuque Pimenta e Sibeles Theresa Gama Simonette.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular para o ensino de História — 1º grau, 1992. Elaboração: Ernesta Zamboni (UNICAMP) e Kátia Maria Abud (UNESP/Franca). Colaboração: Luiz Koshiba (UNESP/Araraquara) e Maria Helena Capelatto (USP).

SILVA, Marcos A. da. Onde estão os documentos históricos? (Anexo 2). In: SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular da História, 2ª versão preliminar, set. 1986.

VIEIRA, Maria do Pilar Araújo, PEIXOTO, M. do Rosário Cunha, KHOURY, Yara Aun. O Documento — os testemunhos da história (Anexo 1). In: SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta curricular da História, 2ª versão preliminar, set. 1986.

Livros e artigos

ALCÁZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 39.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 193.

- CARDOSO, Elisabete Aparecida et al. Os livros tradicionais de currículo. In: Currículos e Programas: como vê-los hoje? Cadernos Cedes, nº 13. 4ª edição. Campinas: CEDES/Papirus, 1991.
- DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. Apud PATTO, Maria Helena Souza. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p.27.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. In: A prática de Ensino de História, Cadernos CEDES, nº 10. Campinas/São Paulo: CEDES/Cortez, 1984.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993, pp. 86-87.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese, Doutorado), p.140.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco, ROSA, Zita de Paula. História Oral: uma utopia? Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 12.
- LE GOFF, Jacques. Memória-História. Enciclopédia Einaudi v. 1. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 221
- MIOLIM, Antónia Luisa. Proposta curricular para o ensino de Ciências: ações e revelações. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. Cadernos ANPED, Belo Horizonte, nº 5, p. 27.

- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da Educação — Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade, Campinas, nº 35, abr. 1990, pp. 40-41.
- PEREZ, José Roberto Rus. A política educacional do Estado de São Paulo (1967-1990). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado), p. 86.
- RICCI, Claudia Sapag. Da intenção ao gesto — quem é quem no ensino de história em São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. (Dissertação, Mestrado), p. 18.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. (Dissertação, Mestrado), p. 53.
- SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHERER-WARREN, Ilse, KRISCHKE, Paulo J. (org.). Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SHER, Raul. Currículo Escolar: sua concepção e sua prática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. (Dissertação, Mestrado), p. 77.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em Educação. Porto Alegre: Artes Médias, 1992, pp. 78, 79, 80 e 84.
- TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais — reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse, KRISCHKE, Paulo J. (org.). Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987. pp. 54-85.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros — uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 38.

ZAMBONI, Ernesta. Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. (Tese, Doutorado).