

# Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura ao Refluxo Conservador

Moacir Gigante

## Resumo

*Neste breve artigo o autor se propõe a refletir sobre as recentes reformas curriculares do ensino de História no estado de São Paulo. Analisa as contribuições de professores universitários contratados pela Secretaria de Educação na qualidade de assessores, no processo de elaboração das Propostas Curriculares de 1986 e 1992, bem como as implicações para o ensino de História em geral. Conclui que as reformas curriculares nada reformaram, que houve através delas retrocessos, refluxo conservador que barrou avanços democráticos no ensino de História.*

Na história recente da educação no Estado de São Paulo, a partir do momento em que os governadores eleitos pelo voto direto ocuparam os postos daqueles anteriormente escolhidos indiretamente, houve a preocupação em redefinir currículos e programas, sobretudo no tocante ao ensino de primeiro grau.

O resultado das eleições diretas para governadores foi positivo no sentido de levar aos governos estaduais políticos de oposição ao regime militar. Juntamente com a ascensão ao governo e às Assembléias Estaduais de políticos de oposição, “ocorreu a transferência de muitos pesquisadores e intelectuais que atuavam no âmbito da pesquisa [...] para a gestão do sistema de ensino”. (MELLO, 1985, p.27). Grupos de intelectuais e pesquisadores, que sustentavam ideologicamente partidos políticos de oposição, saíram de seus redutos, as universidades, para se empenharem no governo estadual. O resultado, a longo prazo, da atuação deles, principalmente na Secretaria de Educação, não foi obviamente o esperado.

Tomaram novo fôlego, naquela época, as discussões sobre as chamadas licenciaturas curtas e, principalmente, sobre o currículo do ensino de História.

Um dos primeiros atos do então governador eleito, Franco Montoro, foi proibir a atuação de profissionais sem licenciatura plena em História. A

autorização para atribuição de aulas a quem tivesse apenas a chamada licenciatura curta, somente aconteceria, a partir daí, em casos de excepcionalidade.

A história ensinada passava então por um efervescente momento de revisão de métodos, conteúdos e currículos. Havia um clima favorável à superação dos problemas gerados pela implantação de Estudos Sociais durante os governos militares. Enfim, aquele era um ambiente favorável para reorganizar o ensino de História, acabando com uma tendência reducionista — obra das reformas do ensino dos governos militares desde o ano de 1968.

Tais transformações nas relações de governo e nos órgãos encarregados de formular a política educacional proporcionaram, no ano de 1986, a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de História no estado de São Paulo. Tratava-se de um trabalho conjunto da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), órgão burocrático da Secretaria Estadual de Educação, com profissionais das universidades paulistas, na qualidade de assessores — professores universitários de História da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade de São Paulo (USP). As versões preliminares, três no total, foram sugeridas aos professores que atuavam na Rede Estadual de Ensino e também à comunidade acadêmica, inclusive às entidades representativas, tanto a APEOESP (órgão representativo da categoria

docente de primeiro e segundo graus), quanto a ANPUH (órgão representativo dos professores universitários de História), como ponto de partida para as discussões.

Entretanto, aquela primeira tentativa de reformulação curricular do ensino de História não teve receptividade positiva. Foram intensas as manifestações contrárias, tanto de professores, quanto de jornais, quanto das entidades representativas. Destaco a seguir alguns exemplos de manifestações contrárias.

O jornal O Estado de São Paulo, em sua edição de 24 de maio de 1987, entendia a proposta curricular como imposição marxizante do ensino, “*que vai fazendo de nossa escola oficial de primeiro e segundo graus um viveiro para a formação de futuros militantes do arcaico estado socialista [...] sob a forma de lenino-stalinismo*”. A vinculação ideológica entre os movimentos de direita no Brasil e aquele jornal é amplamente conhecida. Resta dizer no entanto que aquela crítica era fruto de interpretação viesada, sem o menor fundamento teórico, e certamente feita por um editorialista totalmente ignorante das recentes reformulações na ciência da história.

Cito também a reação da APEOESP, entidade representativa dos professores da Rede Estadual de Ensino. Em documento distribuído aos associados, entendia a Proposta Curricular de História, como “*democracia de vitrine*” (APEOESP, 1987, p.2), sem, contudo, em momento nenhum do texto, analisar o conteúdo, objetivos, métodos e a bibliografia proposta. Nem mesmo eram analisados, naquela publicação, os problemas reais e a situação do ensino de História no Estado. A crítica formulada pela APEOESP não revelava, enfim, preocupação com questões ideológicas ou mesmo sobre ligações do ensino com os poderes formal e informalmente constituídos, além de não revelar, como foi dito anteriormente, preocupações com conteúdos, métodos, concepções teóricas, com os problemas da prática docente, se a Proposta trazia inovações e, finalmente, partindo da análise da situação real da Rede, as possibilidades de aplicação daqueles princípios propostos. Enfatizo que as críticas da entidade representativa dos professores da Rede Estadual de Ensino revelavam apenas a preocupação com as formas de dirigir o processo de discussão, além de questionar a constituição da equipe encarregada da

produção da referida Proposta. Evidentemente que aquelas opiniões estavam ancoradas no caráter corporativo da entidade, que se sentia excluída dos processos de tomada de decisões durante a fase preliminar de elaboração da Proposta.

Não resta dúvida que um trabalho de tal magnitude, onde se propunha a reformulação do ensino de História de milhares de escolas, as quais atendem clientela de milhões de pessoas, não deveria ser atribuição somente de órgãos burocráticos da Secretaria de Educação e de assessorias acadêmicas, por mais “iluminados” que fossem. A Proposta Curricular deveria nascer de um amplo debate na sociedade, apesar da longa tradição no Brasil da centralização das tomadas de decisões dos poderes políticos constituídos, onde se levasse em consideração não somente questões meramente pedagógicas, mas também as condições de trabalho que os poderes públicos propiciam (principalmente a questão salarial); a capacitação do corpo docente; os instrumentos de reciclagem e atualização; os cursos de formação de professores; enfim, o que se deseja enquanto formação ou educação, ou seja: o que, para que e como se deseja educar crianças. Definir com clareza, portanto, que ensino e que sociedade se deseja.

Segmentos da comunidade acadêmica universitária também se pronunciaram contra a Proposta de 1986. Foram manifestações feitas através de artigos de revistas e outros meios. A historiadora da USP, Janice Theodoro da Silva, através de artigo mimeografado, de circulação interna no Departamento de História daquela universidade, entendia que se propunha a iniciação dos “*estudos históricos acentuando o narciso da criança, tomando suas referências como medida possível de ser projetada no tempo e no espaço*” (SILVA, 1986, p.3). Era um equívoco analisar assim, equívoco que revelava lacunas na formação da referida autora, completa desinformação sobre a opção teórico-metodológica, na área das teorias do ensino subjacente à Proposta da CENP. Grosso modo, estava baseada no que se convencionou chamar de didática cognitivista: concepção de ensino que toma como ponto de partida o universo conhecido da criança, propondo-lhe situações desafiadoras e significativas, para, a partir de tais estratégias de ensino, ir progressivamente organizando conteúdos do conhecimento sistematizado.

Outro exemplo de manifestação isolada de membros da comunidade acadêmica foi a de Raquel Glezer, da mesma universidade citada anteriormente. Declarava-se “*contra a existência de uma Proposta centralizadora e homogeneizadora [...] propondo apenas algumas diretrizes gerais*” (GLEZER, 1986, p. 7). A manifestação da autora revelava também leitura equivocada do problema, principalmente ausência de reflexão quanto às dinâmicas de formulação de política educacional no Brasil. Entendo que é absurda a idéia de que o Estado abstenha-se de ordenar o funcionamento de uma das instituições que mais lhe dá amparo e sustentação ideológica, que providencia a formação de quadros dirigentes, mão de obra especializada e mão de obra com noções e conhecimentos necessários para a operação de equipamentos, e o entendimento de rotinas de produção e de administração.

Ora, é importante que se diga, a própria organização do ensino formal, da instituição escola, foi uma necessidade histórica de uma classe social em ascensão na Europa, a burguesia. A escola tem sido, desde então, poderoso instrumento de sustentação do sistema capitalista. A afirmação de Glezer parece ingênua, parece mesmo desconsiderar a história e os mecanismos de produção e de reprodução da sociedade atual. Ela parte do pressuposto que o Estado não deva ser proponente de políticas educacionais. Jamais as classes dirigentes abrirão mão desta tarefa, que é uma das condições de sua permanência e existência. É importante também que se diga que o Estado é palco de conflitos sociais; a ação organizada para transformar o ensino de História em instrumento da conscientização dos membros das classes subalternas, é atividade de responsabilidade desses próprios segmentos sociais, que se formam nas práticas sociais, gente formada no calor das lutas.

O que Glezer revela, em última instância, é a inspiração liberal de suas críticas. Na verdade tanto as opiniões de Glezer quanto as de Janice Silva fazem parte de lutas internas entre grupos acadêmicos da USP. Marcos Silva (SILVA, 1984), também daquela universidade, fazia parte de grupo de oposição às autoras. Glezer e Janice Silva divulgavam suas opiniões na tentativa também de limitar a atuação de Fenélon, que ocupava cargo dirigente na ANPUH. Foi nesse ambiente histórico que surgiu a Proposta Curricular de 1986.

As críticas aqui analisadas, apesar de matrizes diversificadas — de natureza política; uma liberal; outra de direita reacionária —, frutos de desinformação teórica e também de caráter corporativista, são uma pequena amostra da polêmica que causou a publicação da Proposta Curricular.

A reforma curricular não prosperou. Segmentos ainda mais conservadores que se instalaram nos órgãos governamentais do Estado, a partir da eleição de Orestes Quércia, apropriaram-se daquelas análises e críticas dos grupos acadêmicos opositores a Marcos Silva e Déa Fenélon; mudaram algumas pessoas em posições estratégicas na CENP e contrataram a assessoria de outras pessoas mais alinhadas ideologicamente com a nova orientação ainda mais conservadora do governo do Estado.

Apesar da versão de 1986 da Proposta Curricular para o ensino de História ter sido relegada ao esquecimento, era fruto, e, num certo sentido, síntese mesmo de tentativas de reformulação nascidas durante a década de 70, nos movimentos de resistência ao regime militar. Entendo-a, por isso, enquanto expressão de um processo de forte inflexão de tendências muito antigas no ensino da História. A história, por vezes, parece algo muito irônico — a vanguarda da resistência luta, consegue impedir o avanço conservador, consegue barrar a ditadura militar, mas no entanto, os conservadores reorganizam seu discurso, apropriando-se de alguns dos argumentos da vanguarda, e impedem os avanços democráticos. Glezer, Janice Silva e outras pessoas da comunidade acadêmica, que citarei no momento oportuno, foram, naquele momento, intelectuais a serviço da reação conservadora.

O ponto de partida da Proposta Curricular de 1986 era a concepção de ciência histórica enquanto busca incessante de um objeto, de uma explicação para as relações humanas; a história é “*reescrita por cada geração*” (FÉNELON, 1985, p. 22) e por isso interpretada diferentemente, sob “*muitos pontos de vista que são historicamente determinados*” (FÉNELON, 1985, p. 22). Nesta mesma linha de raciocínio da então assessora, a equipe técnica da CENP tinha “*uma concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas e acabadas*” (SÃO PAULO, 1986, p.4). A

tendência a entender o ensino enquanto formas de memorização ou disseminação de regras, noções, conteúdos e conhecimentos socialmente admitidos, é parte de estratégias de legitimação do poder de uma classe ou grupo social sobre os demais. *“É importante termos presente que [...] nós, professores de primeiro e segundo graus, somos levados a transmitir conteúdos já elaborados a alunos esvaziados de suas experiências”* (SÃO PAULO, 1986, p.4).

Se por um lado existia a recusa a tomar os conteúdos elaborados pela historiografia tradicional como prontos e acabados, de outro lado *“o levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas”* (SÃO PAULO, 1986, p.5). A justificativa do tratamento das questões do cotidiano do aluno, era: *“por entendermos que o processo de aprendizagem ocorre em situações concretas a partir de sua inserção na realidade socialmente vivida [...] que propomos recuperar experiências sociais para chegar à elaboração do pensar e fazer histórico”* (SÃO PAULO, 1986, p.5).

Ao partir do universo cotidiano do aluno e

*“ao tematizarmos o trabalho, pressuposto como o fazer de uma cultura dos trabalhadores, como modo de luta e de organização do social, expresso nas experiências cotidianas que se evidenciam nas condições de viver, de produzir e de consumir, de constituir família, de se organizar, de se relacionar com crenças, valores e tradições, de se divertir, de se comunicar, pensar, sentir e agir, etc, temos como objetivo reavaliar a concepção de conflito social e suas formas de manutenção”* (grifo meu), (SÃO PAULO, 1986, p.7).

Pois é no conflito social, historicamente situado, que ocorre múltiplos processos de perda e desapropriação do ter e do saber fazer das classes trabalhadoras, *“também em nome de uma administração científica do trabalho e dos serviços de modo geral, que todos os trabalhadores são desqualificados em seu saber-fazer, em suas reivindicações e em sua cultura, tanto no modo de viver, como no de pensar e agir”* (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

Não pretendo me prolongar muito mais na análise da Proposta Curricular de História elaborada em 1986, mas é fundamental o entendimento de seus argumentos mais críticos e contundentes à forma tradicional de se ensinar história, pois somente assim é que se poderá compreender os motivos da tão bem orquestrada reação que sofreu, que impediu sua implantação.

Se por um lado propunha novas formas de entender e estudar história, que significavam rompimento com as formas praticadas até então, por outro lado, trazia perspectivas de rompimento institucional, atingindo a forma, então em vigor, de organizar o ensino e a pesquisa no país, pois tratava-se de uma inovação curricular que pretendia superar

*“o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao primeiro e segundo graus o ensino como transmissão de informações, e ao terceiro grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento. Resistindo a essa divisão do trabalho entre os profissionais de História, formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade do 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”* (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

Aquelas idéias, pressupostos, critérios, organização de conteúdos, sugestões de temas e de estudos para a formação e desenvolvimento de noções e re-apropriação da historicidade dos grupos sociais de trabalhadores, causaram um impacto tão violento que provocou a reação organizada de jornais, de professores universitários, de reacionários de direita, de professores da Rede Estadual de Ensino, de entidades representativas do empresariado, etc. Os poderes formal e informalmente constituídos tomaram-na como uma séria ameaça.

Não tardou o esquecimento, apesar da elaboração de três versões preliminares. Na verdade, a Proposta de 1986, com seu apurado sentido de contestação ultrapassava os muros da escola pública e atingia a própria organização social, que se via

questionada, com seus conflitos e contradições desnudados; e, a sociedade — pelo menos aquilo que se auto denomina forças vivas, ou seja, os grupos sociais dominantes — não podia permitir o paradoxo de ter “criado” e de “manter” uma instituição que negasse e contestasse suas formas dissimuladas de domínio.

Com primeira edição em 1985, porém com maior tiragem e divulgação em edição posterior, no ano de 1988, no mandato portanto do então governador Orestes Quéricia, Kátia Maria Abud — também integrante e aliás amiga pessoal de Raquel Glezer, daquele grupo de professores universitários que se uniram para barrar o avanço da Proposta de 1986, a serviço da reação conservadora do governo estadual —, publicava um breve texto chamado: “O Ensino de História e Questões sobre uma Nova Proposta Curricular”; texto produzido em colaboração com outras quatro professoras da Equipe Técnica da CENP, onde criticavam a Proposta de 1986 e lançavam bases para o que seria anos depois uma outra proposta curricular.

Novamente ênfase que foram trabalhos como aquele da referida autora (Abud), que foram incentivados e apropriados durante o governo estadual do Sr. Orestes Quéricia.

Quero destacar e analisar alguns conceitos e opiniões da referida autora e colaboradoras, naquele trabalho de 1985 (reimpresso em 1988), pois seriam eles as bases sobre as quais foi construída uma nova proposta, que depois de versões preliminares, foi definitivamente publicada em 1992. “A realidade que cerca o aluno é o meio onde ele irá atuar como cidadão. Por isso é fundamental que ele a conheça” (SÃO PAULO, 1988, p.4). Apesar de se propor a analisar problemas do currículo de ensino de História, a autora, em flagrante retrocesso, preocupava-se com a formação para a cidadania, na mesma direção dos legisladores de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, durante a época dos regimes militares.

Tomava como ponto de partida para o ensino da História a realidade do estudante: “num primeiro momento, a realidade concreta do aluno é aquela que se faz materialmente mais próxima e que se situa na sua casa, no seu bairro, na sua cidade” (SÃO PAULO, 1988, p.4). É necessário neste momento indagar: será

que a realidade concreta, materialmente mais próxima, é de fato a melhor apreendida pelo estudante? O universo imediato da criança, aquilo pelo que ela mais se interessa, não seriam os jogos e brincadeiras? Nos jogos e brincadeiras já não estaria embutido um processo informal de formação futura? Aquilo que o adulto pensa ser próximo a ela, criança, não será efetivamente o mais distante? Não estará a criança, no início de sua vida, com uma forma de organização do pensamento que faz com que isso, que a autora pensa ser-lhe próximo, seja-lhe demasiadamente distante? Ainda mais: ao propor a sistematização do seu hoje na escola, no bairro e na cidade, não estará também propondo a negação do passado da própria criança, já que a realidade presente pode lhe ser violência, a ela criança e à sua família, pois o mundo urbano é destruidor de culturas e de formas de sobrevivência de, por exemplo, crianças com ancestralidades indígenas, negras ou rurais; não seriam por estes motivos que as crianças se negam a frequentar regularmente a escola?

Não era, evidentemente, este o questionamento que a autora tinha em mente. Na verdade, entendia que o universo cotidiano que o aluno

*“traz para a escola é uma experiência sobre a realidade concreta, apreendida ao nível do senso comum. A escola e, no nosso caso, o ensino da História deverão fornecer os elementos teóricos para que tal experiência concreta saia do nível do senso comum e se transforme em consciência crítica [...] entendida já num sentido mais amplo do que a realidade próxima geograficamente”* (SÃO PAULO, 1988, p.4).

Sem dúvida que a apreensão do universo cotidiano, por parte do aluno, está impregnada de elementos da cultura dominante e de formas dissimuladas de dominação, mas chamar essa experiência de senso-comum é destituí-la de importância. Ainda mais, impor a superação disso que ela chama de senso-comum pela sua forma de entendimento de consciência crítica é na verdade provocar a morte da experiência cotidiana e a incorporação pura e simples dos conteúdos históricos sistematizados pela ciência acadêmica — apesar de não declarar, é esse seu objetivo subjacente.

O que Abud propõe é simplesmente negar que as crianças sejam agentes históricos. As crianças são para ela apenas receptáculos da cultura dominante, da versão oficial da História, que ela quer travestir de senso-crítico. Ela atribui à versão oficial da História acadêmica valores positivos para justificar que se trata de algo bom que o aluno não tem e precisa aprender. Como se pode ver, reduz o aluno a mero receptor de informações, dentro portanto da visão tradicional de ensino. Não foi sem motivo que a Secretaria de Educação contratou-a para assessorar a nova Equipe Técnica da CENP, durante o mandato do Sr. Orestes Quércia, na elaboração de nova proposta curricular.

No ano de 1992 estava pronta a nova Proposta Curricular. Participaram da elaboração dela, além de Kátia Maria Abud, Ernesta Zamboni, Luis Koshiba e Maria Helena Capellato. A publicação da Proposta de 1992 não foi seguida de críticas, um silêncio patético foi o que se ouviu; a reação conservadora se efetivava, os veículos de comunicação de massa não se levantaram contra seus princípios, nem tinham motivos, senão apoiar.

Não quero entrar em pormenores nem revelar as apropriações, dizendo claramente, da cópia de determinados parágrafos da Proposta de 1986, tecidas na Proposta de 1992, descontextualizando-os e invertendo o sentido que tinham naquele trabalho.

Tinha no entanto, em comum com a Proposta de 1986, não tomar como ponto de partida para qualquer tipo de sugestão a real situação do ensino na Rede Estadual, aspectos relativos à situação do professor, principalmente a questão salarial, ainda mais agravada naquele contexto de recessão e inflação, típicos do início da década de 90. Também não considerava, a exemplo da Proposta de 1986, os cursos de formação de professores, a carreira docente, condições de trabalho, etc.

Dentre os pontos que quero destacar, o primeiro seria a confusão que a Proposta de 1992 fazia entre fato e ficção:

*“a literatura pode ser [...] o principal suporte do conteúdo. As obras de Dickens: David Copperfield, Oliver Twist; Vitor Hugo: Os Miseráveis, Homens do Mar; os contos de Edgard Allan Poe; Aluísio de Azevedo: O Cortiço; Lima Barreto: Triste Fim de Policarpo*

*Quaresma, são boas fontes de referência sobre o assunto” (SÃO PAULO, 1992, p.37).*

Sem dúvida que a idéia de se aprender História com a literatura romanceada ou contos é atraente, e pode servir como instrumento para despertar o interesse do estudante para o aprendizado da História, porém chamar obras literárias de fontes para o estudo da História pode vir a ser um equívoco. O uso de obras literárias como fontes somente pode ser útil se o professor e o estudante tiverem compreensão muito profunda das articulações entre o fato, a ficção e as técnicas do discurso ficcional, senão facilmente se tomará ficção por fato e o contrário também, e, ao invés de se construir conhecimento e ensino de História, a produção e o ensino serão verdadeiros amontoados de absurdos, pura confusão.

A Proposta de 1992 criticava também a periodização em História, e principalmente a tendência de se construir uma historiografia centrada na Europa, porém declarava que *“a riqueza produzida pelo café permitiu que aqui se formasse uma classe dominante com grupos que freqüentavam a Europa e lá entravam em contato com a vanguarda artística e literária”* (SÃO PAULO, 1992, p.39). Este é mais um exemplo que destaco da diferença que existe entre o discurso e a prática, diferença entre o que proclama e o tratamento de conteúdos. Em nível do discurso criticava a História tradicional, mas a reproduzia quando sugeria conteúdos. Para os autores era a hegemonia cultural européia que ditava os rumos da arte e cultura brasileira. Contudo, *“a hegemonia dos Estados Unidos se fazia sentir sobre a América Latina, desde o início do século XX, estendeu-se sobre os países que a ele se alinham”* (SÃO PAULO, 1992, p.39); entre os países que aos EUA se alinharam estava o Brasil. Afinal, o Brasil, país periférico, no modo de dizer dos autores da Proposta, orbitava em torno da Europa ou dos EUA no início do século? Não é somente em torno de quem orbitava o Brasil o que constitui conceito questionável. Ainda mais sério é o emprego de um conceito questionável como o de dependência para explicar as relações internacionais do Brasil. Ora, o Brasil não dependia nem depende de nenhum país do mundo; ele simplesmente ocupou, ao longo da história, um determinado posto na divisão internacional do trabalho.

É lamentável, por outro lado também, que

aqueles que propõem a construção da cidadania, desconsideram os processos culturais endógenos. A cultura brasileira é, na forma de entender deles, reflexo da européia e da norte-americana. Eles pretendem formar cidadãos sem identidade, que copiem os modelos estrangeiros? Ou então: as matrizes culturais brasileiras são a Europa e os EUA? Apenas?

Preocupante é que a Proposta de 1992 partia da crítica à História tradicional, propunha mudanças que a rigor nada mudavam, que voltavam ao tradicional.

Penso que nisso está a explicação ao fato de não ter recebido manifestações contrárias que lhe impedissem a implantação. Muitos professores e escolas, na medida do possível a eles, estão adotando suas sugestões.

Mas, o mais preocupante mesmo é o retrocesso que ela representa. Propõe estudar e “*priorizar os movimentos sociais e a reorganização da sociedade civil, no processo recente de redemocratização da América Latina, com a retomada dos movimentos pelos direitos da cidadania*” (SÃO PAULO, 1992, p.40). Chamo de retrocesso porque estas eram as mesmas preocupações que orientavam a implantação de Estudos Sociais enquanto disciplina escolar desde o século XVIII. Estudos Sociais deve ser, na opinião dos legisladores, a disciplina escolar preocupada com a formação do cidadão, preparando-o para o voto. A democracia representativa é tomada como paradigma, como modelo; Estudos Sociais deve preparar o cidadão para a convivência nesse “clima democrático”. Por esta razão é que entendo a Proposta de 1992 enquanto expressão de retrocesso. Existe um equívoco ainda maior: os autores chamam as transformações neo-liberais recentes de processo de redemocratização. Deveriam isso sim denunciar esse processo como sendo de perda de conquistas históricas dos cidadãos. Perda inclusive do direito à História. O que vivemos hoje não é democracia, é aumento da exploração. Uma vez mais: significa retrocesso porque propõe a apreensão de conteúdos ideológicos que dão sustentação às formas de domínio político atuais em nosso país. Enfim, porque faz do ensino da História instrumento para a dominação.

Em outras palavras: deixa-se de ensinar História; seu ensino fica descaracterizado porque o que

importa aos legisladores do ensino é a reprodução ideológica do atual sistema político vigente. Dessa forma garante-se, através da instituição escolar, a permanência da atual sociedade. O ensino de História continua a ser instrumento de dominação ideológica; continuidade, portanto, do processo de utilização do ensino de História que caracterizou o regime militar.

Finalizando, cabe um breve comentário sobre as recentes (1998) decisões da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de redução de carga horária das aulas de História, redistribuição da clientela por unidades escolares que atenderiam determinadas faixas etárias e séries específicas, além do aceno da possibilidade da volta de Estudos Sociais; são mais — e contundentes — exemplos do refluxo conservador que vitima o ensino de História e a escola pública. No entanto existe uma componente nova que é a da diminuição dos custos operacionais do sistema público do ensino, trata-se de reestruturação que visa a intensificar o uso da capacidade instalada, em termos de instalações, equipamentos de ensino e evidentemente mão-de-obra docente. Como se pode observar, as recentes decisões estão bem ao sabor da inspiração empresarial e neo-liberal que vitima a escola pública. Evidentemente que a análise mais profunda do processo de produção e reprodução do conhecimento e da sociedade via educação constitui objeto de estudo que extrapola os limites deste breve artigo.

O sentido mais profundo do resultado obtido com as reformas curriculares do ensino de História do estado de São Paulo, sob o patrocínio da Secretaria de Educação, foi o de retirar dos professores de História e dos estudantes o direito de redefinirem a história que deveria ser ensinada. Direito que tinham conquistado durante as lutas contra o regime militar. As reformas portanto são a expressão do mais profundo refluxo conservador. A finalidade delas foi a de retirar dos sujeitos agentes do aprender e ensinar História a possibilidade de, autonomamente, definirem os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. As instituições governamentais e os intelectuais a serviço delas, chamam de redemocratização o processo de perdas de conquistas históricas dos agentes sociais. No entanto isso não é outra coisa senão retirar do sujeito a possibilidade de ser e fazer história.

---

**Referências Bibliográficas**

- APEOESP. Aos Professores: Propostas Curriculares e a Escola Pública. São Paulo, *APEOESP*, 1987 (mimeografado).
- FÉNELON, D.R. A questão de Estudos Sociais. *Cadernos CEDES*, n.10, p.11-22, 1985.
- GLEZER, R. Observações Acerca da Proposta Curricular de História para o Ensino de Primeiro Grau, Segunda Versão Preliminar, da *Secretaria de Educação de São Paulo*, CENP. São Paulo: 1986 (mimeografado).
- MELLO, G. N. de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p.25-31, 1985.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. Ainda a Marxização do Ensino. *Jornal O Estado de São Paulo*, Editorial, 24/5/1987.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de História - Primeiro Grau. 3ª edição preliminar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, *SE/CENP*, 1986. 43 p.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino da História e Questões Sobre uma Nova Proposta Curricular. São Paulo: *SE/CENP*, 1988. 8p.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de História - Primeiro Grau. São Paulo: *SE/CENP*, 1992. 51 p.
- SILVA, J.T. da. Discussão sobre questões relativas à Proposta Curricular para o Ensino de História de Primeiro Grau. Documento sem título com distribuição interna no *Departamento de História da USP*. São Paulo, 1986 (mimeografado).
- SILVA, M. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

|   |
|---|
| Moacir Gigante<br>Professor de História - UNESP - Franca. |
|---|