
The background of the cover is a dramatic sunset or sunrise over a battlefield. The sky is a mix of orange, yellow, and dark grey, with some lens flare effects. In the foreground, the silhouettes of several medieval warriors are visible. Some are on horseback, holding long spears and swords. Others are on foot, also armed. The overall scene is one of historical warfare.

*Sentidos e Sujeitos:
Elementos que dão
Consistência à História 2*

Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



*Sentidos e Sujeitos:
Elementos que dão
Consistência à História 2*

Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S478 Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história 2 / Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do Espírito Santo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-650-8

DOI 10.22533/at.ed.508201112

1. História. I. Pereira, Denise (Organizadora). II. Espírito Santo, Janaína de Paula do (Organizadora). III. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

Conhecer, é estabelecer sentido. O ato de viver, quando ultrapassa a esfera da sobrevivência, é portanto o ato de conhecer e dar sentido ao mundo e as pessoas. Esse conhecimento não é abstrato, visto que o modo com que nos relacionamos com o conhecimento tem um impacto direto no processo de ensino aprendizagem e também no modo como encaramos os espaços de construção do conhecimento como todo. Há, da mesma maneira uma diferença no tratamento que damos à tensão existente entre a informação produzida pela ciência e aquela a que temos acesso cotidianamente, que reside exatamente na conexão que estamos dispostos a reconhecer entre o conhecimento, a informação e a experiência cotidiana dos indivíduos. De maneira geral, essa relação é vista atualmente, como um elemento de embates e resistências, em uma dinâmica própria, que não é sempre harmônica. Essa espécie de tensão é particularmente visível no momento em que vivemos: há uma espécie de conservadorismo que está em crescimento no Brasil atualmente se alimenta dela, e que se coloca, muitas vezes como resistente a ciência de referência e aos consensos científicos reconhecidos. Há uma factualização das informações que passam a fazer sentido para o indivíduo validadas especialmente pela sua própria experiência com o real. Assim, os “espaços de domínio público” do conhecimento vem ganhando cada vez mais dimensão no processo da formação de opiniões, posicionamentos e referenciais das pessoas.

Esse movimento não é um fenômeno apenas nacional, mas se verifica em diferentes partes do globo, o que demonstram a necessidade uma reflexão constante sobre todo esse processo de construção de verdades e sentidos do pensamento humano sobre o mundo. Se o pensamento é construído no espaço de relação entre as pessoas, no reconhecimento e na interação dos indivíduos, esse também é um espaço que deve ser foco de estudos e reflexões. É na relação, no reconhecimento e na exploração da construção de sentido dos grupos humanos e entendimento de que os sujeitos estão a todo momento dando sentido à sua realidade (que portanto, se está contido na maneira em que cada indivíduo constrói sua experiência de mundo e do conhecimento) que a história adquire profundidade, riqueza e forma. É dessa experiência que os saberes históricos constroem seus significados e sua relevância para as pessoas.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura
Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

“NÃO FORAM OS DEUSES, NEM FOI A MORTE DE DEUS, NÃO FOI O JABÁ DA ACADEMIA QUE MATOU A POESIA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE NA PÓS-MODERNIDADE

Marlon Jose Gavlik Mendes

DOI 10.22533/at.ed.5082011121

CAPÍTULO 2..... 13

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA MARXIANA NA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO CAMPO DE TRABALHO ANTE A OPRESSÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Renata Reis de Lima

Jenucy Espíndula Brasileiro

DOI 10.22533/at.ed.5082011122

CAPÍTULO 3..... 23

A FAMÍLIA COMO BASE: NACIONALISMO, EXÉRCITO E EDUCAÇÃO

Felipe Varzea Lott de Moraes Costa

DOI 10.22533/at.ed.5082011123

CAPÍTULO 4..... 33

EL FERROCARRIL, PARAJES DE LA HISTORIA EN EL NORTE DE MÉXICO, VILLA PASO DEL NORTE, 1880

Lidia G. Sandoval Rivas

Luis Herrera Terrazas

DOI 10.22533/at.ed.5082011124

CAPÍTULO 5..... 44

A MEMÓRIA AIKEWARA DO TEMPO DA GUERRA E OUTROS TEMPOS NO ARAGUAIA

Nadine Borges

Wilson Madeira Filho

Ana Motta Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.5082011125

CAPÍTULO 6..... 58

A MORADA NORDESTINA: A ARQUITETURA COMO PARTE DA PAISAGEM E INDENTIDADE

Gabriela de Sousa Vieira

Miriam Ferreira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.5082011126

CAPÍTULO 7..... 68

AS MARAVILHAS EM *EMBAIXADA A TAMERLÃO (1406)*

Jorge Luiz Voloski

Sofia Alves Cândido da Silva

Lucas Vieira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.5082011127

CAPÍTULO 8	82
AS MARCAS DA DITADURA NO CONTEXTO SOCIAL DA HISTÓRIA E SUAS SOMBRAS NA CONTEMPORANEIDADE Daniel de Oliveira Perdigão DOI 10.22533/at.ed.5082011128	
CAPÍTULO 9	86
ASPECTOS DA HISTÓRIA CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES DE ROGER CHARTIER Odair Vieira da Silva DOI 10.22533/at.ed.5082011129	
CAPÍTULO 10	99
ASTRONOMIA CULTURAL: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE E SOB OS CÉUS DO BRASIL Flavia Pedroza Lima Rundsthen Vasques de Nader DOI 10.22533/at.ed.50820111210	
CAPÍTULO 11	106
BELEZA NAS ALTURAS: AEROMOÇAS E UNIFORMES NA ESTÉTICA DO BEM VESTIR Felipe Bastos Maranezi Natalia Scarabeli Zancanari DOI 10.22533/at.ed.50820111211	
CAPÍTULO 12	116
CAMINHOS DA MODERNIDADE: A AMAZÔNIA SOB OS SIGNOS DE UM TEMPO ACELERADO (1915-1940) Leticia Souto Pantoja DOI 10.22533/at.ed.50820111212	
CAPÍTULO 13	135
CHRISTINE DE PIZAN E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA GUERRA Carmem Lúcia Druciak DOI 10.22533/at.ed.50820111213	
CAPÍTULO 14	146
CIDADE SINOP, MATO GROSSO: NO/PELO DISCURSO DO IMPRESSO JORNAL HOJE, A CONSTRUÇÃO DE UMA TERRA DE PROGRESSO E OPORTUNIDADE Leandro José do Nascimento DOI 10.22533/at.ed.50820111214	
CAPÍTULO 15	159
CINEMA, HISTÓRIA E CRÍTICA: APONTAMENTOS SOBRE ÉLIE FAURE Erivan Cassiano Karvat DOI 10.22533/at.ed.50820111215	

CAPÍTULO 16	171
CONSERVADORES X MODERNISTAS: OS EMBATES ENTRE OS CONCÍLIOS PROTESTANTES ESTADUNIDENSE NO SÉCULO XX	
José Roberto de Souza Paulo Julião da Silva Stefano Alves dos Santos Josielson Lira Matos	
DOI 10.22533/at.ed.50820111216	
CAPÍTULO 17	183
DIALÉTICA CULTURAL ESPIRALADA: <i>CONSTRUCTO</i> PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	
Nicolas Theodoridis	
DOI 10.22533/at.ed.50820111217	
CAPÍTULO 18	194
INFÂNCIAS TRADICIONAIS NEGRAS NA HISTÓRIA BRASILEIRA	
Mariane Oliveira Nunes Valéria Amim	
DOI 10.22533/at.ed.50820111218	
CAPÍTULO 19	203
MOVIMENTO EMANCIPACIONISTA NA DÉCADA DE 1980, MEMÓRIA E IDENTIDADE, A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO NAS VOZES DA COMUNIDADE JAPERIENSE COMO UMA HISTÓRIA PÚBLICA	
Adna Gomes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.50820111219	
CAPÍTULO 20	214
O CÉU DO INDÍGENA BRASILEIRO - UMA ASTRONOMIA CULTURAL	
Marcelo Augusto do Amaral Ferreira Rundsthen Vasques de Nader Luiz Carlos Borges	
DOI 10.22533/at.ed.50820111220	
CAPÍTULO 21	220
O COMÉRCIO E A EVOLUÇÃO ESPACIAL DAS ÁREAS CENTRAIS DAS PEQUENAS CIDADES: O CASO DE PORTALEGRE	
Miguel Castro	
DOI 10.22533/at.ed.50820111221	
CAPÍTULO 22	243
O SOL NASCENTE EM TERRA TUPINAMBÁ: A EXPERIÊNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES DO MARANHÃO NA DÉCADA DE 1960	
Hemelita da Silva e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.50820111222	

CAPÍTULO 23	255
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: ASPECTOS HISTÓRICOS (1980-2008)	
Odair Vieira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.50820111223	
CAPÍTULO 24	268
PLURALISMO NA CIÊNCIA ECONÔMICA OU UM ESTADO TRANSITÓRIO EM DIREÇÃO A UM NOVO <i>MAINSTREAM</i> PÓS-NEOCLÁSSICO?	
Marcelo de Carvalho Azevedo Anache	
Luiz da Costa Laurencel	
Carlos Benevenuto Guisard Koehler	
DOI 10.22533/at.ed.50820111224	
CAPÍTULO 25	277
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS E SOCIOCULTURAIS NA FESTA DA SANTA CRUZ PADROEIRA DO MUNICÍPIO DE TAQUARANA-AL	
Ana Cristina de Lima Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.50820111225	
CAPÍTULO 26	284
UNIDOS PELA DEMOCRACIA: AS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO E OS ENREDOS POLÍTICOS NA DÉCADA DE 1980	
Guilherme José Motta Faria	
DOI 10.22533/at.ed.50820111226	
CAPÍTULO 27	299
VISITAÇÕES TUMULARES E SIGNOS DE COMUNICAÇÃO: UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E SENSÍVEL	
Marcia Regina de Oliveira Lupion	
DOI 10.22533/at.ed.50820111227	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	310
ÍNDICE REMISSIVO	311

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: ASPECTOS HISTÓRICOS (1980-2008)

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão 15/10/2020

Odair Vieira da Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC),
campus de Marília/SP
odairvieira@prof.educacao.sp.gov.br
<https://orcid.org/0000-0002-3538-5743>

RESUMO: Visando a contribuir para a compreensão da história do currículo no Estado de São Paulo, este estudo enuncia aspectos relacionados à organização curricular e às concepções de ensino e de aprendizagem escolar que fundamentaram o currículo do referido Estado entre os anos de 1980 e 2008. No decurso das apreciações formuladas, constam reflexões sobre as primeiras iniciativas de revisão e reforma curricular, introduzidas na década de 1980, mediante a implantação do Ciclo Básico e a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, em 1985. Ademais, são focalizadas as iniciativas de produção de materiais de orientação curricular e de natureza prescritiva direcionados aos professores, nas décadas de 1980 e 1990. Dentre essas ações, a partir de 1990, destaca-se o alinhamento das políticas públicas para a educação do governo do Estado de São Paulo à doutrina econômica neoliberal, por meio da introdução do quadro referencial de Qualidade Total. E, finalmente, são apresentadas características da instituição do

currículo paulista denominado “currículo oficial”, a partir de 2008.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, História, Currículo, Ensino-aprendizagem.

CURRICULAR ORGANIZATION OF THE STATE OF SÃO PAULO: HISTORICAL ASPECTS (1980-2008)

ABSTRACT: Aiming to contribute to the understanding of the history of the curriculum in the State of São Paulo, this study enunciates aspects related to the curricular organization and to the concepts of teaching and school learning that founded the curriculum of that State between the years 1980 and 2008. In the course of the formulated appraisals, there are reflections on the first curricular revision and reform initiatives, introduced in the 1980s, through the implementation of the Basic Cycle and the elaboration of curricular proposals for primary education, in 1985. In addition, the initiatives are focused production of curriculum guidance and prescriptive materials for teachers in the 1980s and 1990s. Among these actions, from 1990 onwards, the alignment of public policy for the education of the government of the State of São Paulo to the neoliberal economic doctrine, through the introduction of the Total Quality reference framework. And finally, characteristics of the institution of the São Paulo curriculum called “official curriculum” are presented, starting in 2008.

KEYWORDS: Education, History, Curriculum, Teaching-learning

1 | INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir para a compreensão da história da organização curricular do Estado de São Paulo no período compreendido entre 1980 e 2008, apresento, neste artigo, algumas reflexões sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que têm fundamentado os currículos oficiais desse Estado nas últimas décadas, bem como suas implicações para a compreensão do anseio do alinhamento do Estado as políticas econômicas internacionais.

A opção pela delimitação do intervalo antes assinalado desdobra-se do fato de que, no início da década de 1980, intensificaram-se as pressões pela reorganização democrática do país, bem como tomaram corpo as primeiras iniciativas de revisão e reformas curriculares em várias unidades da federação, inclusive no Estado de São Paulo; de igual modo, em 2008, outro coeficiente determinante adveio da publicação do “novo” currículo oficial do Estado. Especificamente sobre isso, aliás, na pesquisa em pauta, importante a ressalva de que considero por currículo oficial o rol dos conteúdos propostos pelos órgãos normatizadores da educação. Nesse sentido, em conformidade com Goodson (2008), entendo que o “[...] currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (p. 21). E delineando em igual teor, Apple (1999) também nos dá o leme reflexivo, enfatizando que

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

Ainda nessa perspectiva, Silva (2010) acrescenta que o currículo será “[...] sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p. 15). O autor em pauta segue elaborando indagações relacionadas à identidade e à subjetividade do currículo, mencionando que, nas teorias a ele enredadas,

[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa

desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, p. 15)

Embora tais questionamentos possam suscitar obviedades, as críticas às teorias tradicionais do currículo¹ e sua centralidade no cenário educacional brasileiro constituem nichos temáticos que vêm ganhando destaque nas últimas décadas, sobretudo pelo elevado crescimento da produção acadêmica.

Assim, quanto aos currículos oficiais do Estado de São Paulo, inicio este estudo com as primeiras iniciativas de revisão e reforma curricular, introduzidas na década de 1980, mediante a implantação do Ciclo Básico² e a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, em 1985. Buscando contribuir para o avanço das discussões, sublinho, também, que, na década de 1990, se dá o alinhamento do governo paulista com a doutrina neoliberal, por meio da introdução do quadro referencial de “Qualidade Total”³. Por fim, retrato as características da instituição currículo paulista denominado “currículo oficial”, a partir de 2008.

2 | O CAMPO DO CURRÍCULO NO ESTADO DE SÃO PAULO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DE 1980 A 2008

No Brasil, a partir do final da década de 1970, houve uma forte pressão dos setores organizados da sociedade civil “[...] pela ‘abertura política’ e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais” (MORTATTI, 2000, p. 257). Com isso, no tocante à educação e seus respectivos problemas, as discussões e as análises passaram “[...] a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos – políticos, econômicos, sociais e pedagógicos” (MORTATTI, 2000, p. 258).

1. De acordo com Silva (2010), as teorias tradicionais do currículo surgem em 1918, quando o educador norte-americano Franklin John Bobbitt (1876-1956) escreve e publica o livro *“The Curriculum”*, que inaugurou os estudos sobre o currículo e sobre a corrente tradicional. Nesse livro, o currículo é entendido como uma especificação minuciosa de objetivos, procedimentos e métodos, que visam à obtenção de resultados para que estes sejam mensurados. Bobbitt buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor (1856-1915) – (racionalização do trabalho, uso de métodos científicos). Na sua proposta, a educação deveria funcionar tão eficientemente quanto qualquer outra empresa econômica.

2. O Ciclo Básico (CB) consistia em um projeto político do primeiro governador eleito pelo povo paulista após o Regime Militar de 1964, André Franco Montoro (1916-1999). Montoro governou o Estado de São Paulo no período compreendido entre 1983 e 1987; o Ciclo Básico de Alfabetização propunha alterar as relações de exclusão social provocadas pela reprovação escolar “[...] na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, impôs-se a necessidade de intervir na rede escolar, iniciando-se pela desseriação das duas séries iniciais e por um conjunto de outras medidas que constituíam a proposta do ciclo básico” (DURAN, ALVES, PALMA FILHO, 2005, p. 84).

3. O quadro referencial de Qualidade Total, tinha como finalidade regulamentar o art. 206, incisos VI e VII, da Constituição Federal de 1988, que dispõem sobre a gestão democrática do ensino na forma de lei e garantia de padrão de qualidade a educação (BRASIL, 1988). De acordo com Marques e Paiva (2005 apud FONSECA; OLIVEIRA, 2009), esse referencial “[o]riginalmente destinado ao setor empresarial, foi estendido para setores da administração pública, especificamente para educação” (p. 236).

Em tal contexto, questionamentos buscavam superar as concepções de “escola redentora” e de “escola reprodutora”, com o fito de evidenciar “[...] as finalidades sociais e políticas da escola não como auto-explicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas” (MORTATTI, 2000, p. 258). Nesse ínterim, sobreveio um duplo dilema sobre as “finalidades sociais e políticas da escola” e sobre seus “objetivos e meios”, que passaram a questionar “[...] o tecnicismo herdado do ideário escolanovista, sistematizado e oficializado na Lei nº 5.692/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964” (MORTATTI, 2000, p. 258).

A partir desse momento, desencadeou-se, uma etapa de altercação, num esforço por respostas a essas incertezas, com atuação também dos entes federados, fazendo surgir diversas iniciativas dos governos estaduais em termos de revisão e reformas curriculares, que, na década de 1980, se anteciparam em relação ao poder público federal (SOUZA, 2006).

A autora mencionada esclarece, ainda, que, no Estado de São Paulo, a reestruturação curricular “[...] iniciou-se com a implantação, em 1983, do ciclo básico (Decreto nº 21.833, de 21.12.1983), concebido como ponto de partida para a reorganização da escola pública de 1º grau” (SOUZA, 2006, p. 205); e assevera que, “[...] do ponto de vista político, o projeto visava a diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica” (SOUZA, 2006, p. 205). Na concepção de Mortatti (2000), esse projeto surgiu como uma resposta aos elevados índices de repetência e evasão na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de primeiro grau, que passaram

[...] a ser entendidos como “produzidos pela escola reprodutora”, caracterizando-se como indicadores da marginalidade e/ou expulsão dos diferentes, ou seja, dos que não se ajustam às normas impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguardada por essa instituição. (p. 260)

Considerando tais denúncias e tencionando superar esses problemas, de acordo com Mortatti (2000), a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado São Paulo, em conjunto com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), implementou “propostas concretas de ação” para o “[...] projeto do Ciclo Básico, como desencadeado por e desencadeador de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista” (p. 262). Dentre as factíveis ações, distingue-se que

[...] além da reorganização da estrutura curricular em um ciclo de alfabetização, compreendendo os dois primeiros anos de escolarização, da sistemática avaliação, prevendo remanejamento de alunos e acompanhamento contínuo de seu rendimento e dificuldades, e do aumento da carga horária para alfabetização, mediante a posterior criação da jornada única de 6 horas-aulas diárias (Decreto nº 28.170, de 21.1.1988), a proposta do Ciclo Básico

incorpora uma “nova” teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo⁴. (p. 263)

Prosseguindo com Mortatti (2000), a perspectiva construtivista foi adotada como discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e passou

[...] a ser divulgada no âmbito das estratégias de capacitação docente – seja nos cursos de formação básica regular seja nos de formação em serviço –, desenvolvidas pela CENP, a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto Ipê e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas. (p. 267-268)

No Estado de São Paulo, a reestruturação curricular da década de 1980 avançou com “[...] a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau que ocorreu a partir de 1985” (SOUZA, 2006, p. 206). O traçado foi apresentado como uma proposta flexível que “[...] concebia o professor como um intelectual e incidia sobre as matérias do núcleo comum” (p. 206). Para essa autora “[a] maior parte das propostas curriculares foi construída entre 1986 e 1987 e distribuída à rede de ensino público a partir de 1988” (p. 206).

Entre as décadas de 1980 e 1990, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “[...] implementou políticas de produção de materiais de orientação curricular direcionadas para os professores, visando subsidiar a prática docente na implementação do projeto de reorganização da escola de 1º grau” (SOUZA, 2006, p. 207). Muitos desses instrumentos foram utilizados em cursos de formação continuada de professores e eram vistos

[...] como uma modalidade de texto didático para a formação de professores em serviço. Nesse sentido, constituem objetos culturais de transmissão de saberes. Trata-se, portanto, de dispositivos pedagógicos que buscam instituir um discurso educacional e informar a prática. Podem ser vistos ainda como auxiliares do ensino, na medida em que muitas publicações trazem sugestões de atividades para os professores desenvolverem em sala de aula. (SOUZA, 2006, p. 207)

A autora pondera que essas publicações tinham um caráter institucional, haviam sido produzidas pelo Estado “[...] como dispositivos de intervenção deste sobre a prática docente e como estratégia de formação indireta de professores. De natureza prescritiva, instituem um discurso político-pedagógico” (SOUZA, 2006, p. 207); além disso, esse material se caracterizava “[...] pela veiculação de valores, ideologias e conhecimentos” (SOUZA, 2006, p. 207).

4. O viés construtivista resulta das pesquisas da psicóloga e educadora argentina Emilia Ferreiro e de seus e colaboradores. Essa teoria de aprendizagem enfatiza a *lectoescrita* (habilidade adquirida de ler e escrever), respeitando os conhecimentos da psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente. Nessa teoria, “[...] o foco do processo de alfabetização está *no como* a criança aprende a língua escrita; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos ensino da leitura e escrita” (MORTATTI, 2008, p. 473; grifos da autora).

Nóbrega (1999) elucida que, entre 1991 e 1994, assume o governo do Estado de São Paulo Luiz Antônio Fleury Filho, implantando o “Programa de Reforma do Ensino no Estado de São Paulo”, por meio do quadro referencial Qualidade Total, confirmando o sentido neoliberal desse momento histórico. Importante apensar que o programa de Qualidade Total, originalmente, fora destinado para o setor empresarial, mas acabou sendo estendido à administração pública, levando a educação a adotar o mesmo “[...] parâmetro de qualificação da produção na indústria em escala mundial” (NÓBREGA, 1999, p. 54).

Altman (2002), em conformidade com as afirmações de Nóbrega (1999), ratifica que o programa de Qualidade Total ocultava a influência do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) nas reformas educacionais que vinculava “[...] educação e produtividade, a partir de uma visão economicista” (p. 83); a CEPAL preconizava que, para que “[...] os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (ALTMANN, 2002, p. 83).

Nesse período, ocorreu a criação da Escola-Padrão e o limiar do processo de municipalização das escolas do então 1º grau. Instituiu-se, também, a concepção da “pedagogia de projetos”, voltada à Escola-Padrão, em que “[...] cada escola deveria realizar ‘projetos especiais’ que contemplassem temas interdisciplinares. [...] Sobre essa questão, o primeiro aspecto a ser destacado refere-se aos vínculos entre o construtivismo e a ‘pedagogia dos projetos’” (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 154). E complementam:

[...] a adoção da “pedagogia dos projetos” ou método de projetos, em harmonia com o construtivismo, tem algumas implicações. Uma delas é a da vinculação direta dos conhecimentos escolares às necessidades do cotidiano dos alunos. Outra é a relativização da validade do conhecimento, acarretando em graus maiores ou menores a desestruturação do currículo escolar. Por último, mas não menos importante, a hipervalorização do processo de aquisição de conhecimentos supostamente novos em oposição à transmissão dos já existentes. (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 155)

No final da década de 1990, no governo Mario Covas, nova mudança desenrolou-se nos rumos das orientações curriculares do Estado de São Paulo. Essa orientação administrativa apontou para a redução das funções e dos quadros de funcionários da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da CENP; bem como para a produção de material de orientação curricular. Com isso, a atenção da Secretaria da Educação enveredou-se “[...] para a compra de material didático (jogos e livros) e para a formação de professores mediante a educação à distância, investindo na aquisição de antenas parabólicas e equipamentos necessários a esse tipo de formação” (SOUZA, 2006, p. 213).

Concomitantemente, no Brasil, a partir da década de 1990, o currículo ganha amparo legal por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 9.394/96, que considera, no artigo 9º, título IV, que é de “[...]”

competência da União, em colaboração com estados e municípios, o estabelecimento das diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 2012, p. 12). Com base nessas medidas legais, e de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), no final da década de 1990, são verificadas as primeiras iniciativas de centralização do currículo, com os “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), para todo o ensino Fundamental, e nas resoluções nacionais relativas às diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio” (p. 177).

Para Santos (2002), essas iniciativas demonstraram a busca de um reordenamento da educação nacional e certo grau de centralização das decisões pedagógicas relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ainda observam que,

[...] embora se apresentem como não obrigatórios, os PCNs implicitamente trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referência, da mesma forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros. (p. 178)

De acordo com Souza (2006), apesar da publicação dos PCN’s ao final da década de 1990, em relação ao planejamento no Estado de São Paulo “[...] as Propostas curriculares para o ensino de 1º grau continuam sendo a referência básica para os planos de ensino” (p. 214). Assim, na organização curricular do Estado de São Paulo, a proposta curricular efetivada desde 1985 seguiu até a implementação da nova proposta no ano de 2008.

Ainda no Estado de São Paulo, em 2007, a Secretaria de Educação instituiu o programa *São Paulo faz Escola*, cuja finalidade era padronizar o currículo, propondo conteúdos mínimos a serem trabalhados a partir de 2008 e, posteriormente, cumpridos como Currículo Oficial em 2009. Para Ciampi *et al* (2009), o título do programa *São Paulo faz Escola*,

[...] é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (saesp)⁵, bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto “empreendedor” do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. (p. 366)

A proposta foi implantada na rede estadual de ensino paulista por meio da Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008, e tinha como principais metas estabelecer

5. O Saesp se refere a uma avaliação em larga escala, de caráter censitário, implantada no Estado de São Paulo desde 1996. Essa avaliação “[...] abrange, obrigatoriamente, a participação de todas as escolas públicas estaduais do ensino regular. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio. Para monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais” (OLIVEIRA JÚNIOR; CALDERÓN, 2014, p. 940).

referenciais comuns de garantia de padrão de qualidade, garantindo aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências tidas como essenciais (SÃO PAULO, 2008a).

Nessa direção, a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio passou a se constituir como referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Além desses fatores, a formalização dessa proposta deveria se processar com o apoio de materiais impressos, “[...] recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008a, s. p.).

Desse modo, para o então Ciclo I do Ensino Fundamental, a proposta foi apresentada com a publicação do documento “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática” (SÃO PAULO, 2008b). Para o ensino da Língua Portuguesa, a proposta divide o ensino da disciplina em três partes: “O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais” (p. 7); “Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral); e Expectativas de Aprendizagem” (p. 9) e “Orientações Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral)” (p. 12). E, finalmente, para o ensino de Matemática, havia apenas uma subdivisão, “Matemática: Expectativas de Aprendizagem” (p. 23).

Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, São Paulo (2008c), foram delineados os pressupostos para o Ensino Fundamental – Ciclo II – e para o Ensino Médio, sendo dividida em dois tópicos: “Uma educação a altura dos desafios contemporâneos” (p. 9) e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (p. 12). O segundo tópico continha seis subdivisões: “I – Uma escola que também aprende” (p. 12); “II – O currículo como espaço de cultura” (p. 12); “III – As competências como referência” (p. 13); “IV – Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (p. 16); “V – Articulação das competências para aprender” (p. 18); e “VI – Articulação com o mundo do trabalho” (p. 20).

No que tange à organização curricular, o documento original da proposta descrevia sua primeira divisão em quatro áreas de conhecimentos: “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (p. 26); “Matemática e as áreas do conhecimento” (p. 32); “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (p. 35); e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (p. 37). A segunda divisão englobava orientações para a gestão do currículo na escola destinado a dirigentes, diretores e professores coordenadores. Enquanto a terceira divisão envolvia orientações aos professores por meio de encartes denominados “Caderno do Professor”, organizados por bimestre e por disciplina; semelhante material era distribuído aos alunos, que, analogamente, recebiam o “Caderno do Aluno”, ordenado por disciplina e por bimestre.

Articuladamente a essa organização, o currículo oficial do Estado de São Paulo apresenta nítido alinhamento à visão educacional difundida pelo Banco Mundial, via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A adesão aos princípios educacionais do Banco Mundial é manifestada na adoção do relatório

elaborado pelo economista francês Jacques Delors, em seu texto “Educação um tesouro a descobrir”. Na sua apreciação, Delors (2010) argumenta que “[...] a educação ao longo da vida baseiase em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser” (p. 31).

Dentre esses princípios, o currículo oficial dá maior ênfase ao “aprender a aprender”, justificando que “[...] a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive” (SÃO PAULO, 2008c, p. 09).

Duarte (2012), a seu turno, classifica o princípio do aprender a aprender, nessa esfera, como uma estratégia ideológica de cunho neoliberal que visa à adaptação da educação às normas estabelecidas pelo mercado mundializado, com o objetivo de manter a estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital. Veja-se que o autor caracteriza o aprender a aprender como um princípio contrário à formação plena dos indivíduos, pois atua como instrumento ideológico da classe dominante para alienar e esvaziar a educação escolar destinada às grandes massas. E ainda avalia que o ponto fulcral do aprender a aprender reside

[...] na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2012, p. 09)

No que diz respeito à organização pedagógica, o currículo oficial estava centrado na figura dos gestores escolares, que assumem o papel de administrar a burocracia do Estado e responder pelos sucessos e insucessos do ensino, além de atuarem “[...] como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (SÃO PAULO, 2008c, p. 12). Desse modo, ocorreu um

[...] esvaziamento do papel do professor e o questionamento da sua capacidade de trabalho, refletindo outra concepção hegemônica na educação, sugerindo implicitamente que os professores podem se tornar desnecessários no processo de ensino/aprendizagem, pois não caberia mais a ele ensinar, já que o eixo da educação foi deslocado do ensino para a aprendizagem, ou seja, o professor não teria mais o que ensinar; agora cabe ao aluno aprender a aprender. (BEZERRA NETO, BEZERRA; JACOMELI, 2009, p. 39)

Outro eixo desse currículo estava centrado no papel atribuído às competências como referência para a aprendizagem. Nessa perspectiva, no referido documento, havia a suposição de que, ao longo dos anos de escolaridade, o aluno adquiriria a competência e a habilidade para fazer sua “[...] leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido” (SÃO PAULO, 2008c, p. 14). O currículo oficial ainda enfatizava a formação para o trabalho, articulando os

[...] currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que o primeiro encarrega-se das competências básicas, fundamentando a constituição das mesmas em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional. (SÃO PAULO, 2008c, p. 25)

Relativamente à aprendizagem de leitura e escrita, o currículo as preconizava como competências e deixava implícita uma dissociação entre linguagem oral e linguagem escrita. Ademais, o viés construtivista desse currículo ficava nítido ao afirmar que o ato de “[...] representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo” (SÃO PAULO, 2008c, p. 16); e que “[...] os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos” (SÃO PAULO, 2008c, p. 16).

Do mesmo modo, as proposições do currículo oficial conferiam pouco valor à aprendizagem inicial de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, atribuindo uma importância tardia ligada à adolescência dos escolares, sustentando que é apenas nessa fase “[...] que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento* para *compreender* e *agir sobre o mundo real*” (SÃO PAULO, 2008, p. 16, grifos do autor). Sobre a constituição da competência de leitura e escrita, os pressupostos do currículo oficial tinham “[...] como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o mundo da adolescência” (SÃO PAULO, 2008c, p. 17).

O documento em questão ainda propunha a transferência da responsabilidade pela não aprendizagem da leitura e da escrita aos escolares, pois salientava que eram os processos de desenvolvimento que possibilitavam ao estudante “[...] aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores” (SÃO PAULO, 2008c, p. 17). Assim, tencionava proporcionar aos estudantes “[...] aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo” (SÃO PAULO, 2008c, p. 17).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e considerações apresentadas neste trabalho, permitem elaborar algumas proposições em torno da redefinição do papel do Estado, bem como das políticas públicas destinadas à educação e ao currículo oficial do Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, a análise das propostas e dos currículos oficiais do Estado indica que, desde a década de 1980, tais propostas têm se pautado numa visão de mundo ajustada aos princípios de adaptação a uma realidade imposta pelos ditames da ordem econômica mundial. Ao adotar referida concepção, as propostas e os currículos assumiram uma característica

[...] conformista e determinista, os detentores do poder entendem que já atingimos o melhor da sociedade e não precisamos transformá-la, restando-nos apenas a condição de nela conviver adaptando-nos, em outras palavras, aprendendo a conviver com as desigualdades, neste caso, entendidas como diferenças. (BEZERRA NETO; BEZERRA; JACOMELI, 2009, p. 38)

Em vista disso, Barreto (2012), ao discorrer sobre as reformas curriculares nas décadas de 1980 e 1990, assinala que esse movimento acompanhou as transformações da nova ordem econômica mundial e as tendências das reformas educacionais nos países do hemisfério norte e da América Latina. Suárez (1995) compreende que, em seu conjunto, o princípio educativo neoliberal adquiriu maior força na concepção das opções curriculares pós 1990, gerando uma crise de sentido para a escola pública; então, os projetos curriculares foram concebidos por relações de poder desfavoráveis, mediante uma tradição de seletividade que priorizou

[...] a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora: é aí que o princípio educativo opera, enquanto vontade cultural que se impõe em virtude de certa violência simbólica, de modo criativo e destrutivo. Por isso, o currículo também pode ser entendido como um *instrumento de política pública* e sua formulação pode ser vista como resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos. (SUÁREZ, 1995, p. 265, grifos do autor)

A organização pedagógica do currículo paulista a partir de 2008, está centrada nas competências como referências para a aprendizagem, inserida numa configuração instrumental que tende a limitar o conhecimento e o saber a um saber-fazer, associado a dimensões pragmáticas. Com isso, se dá a precarização da dimensão cognitiva do currículo, bem como sua perda de sentido, favorecendo apenas a legitimação de saberes que “[...] permitem a inserção do indivíduo na nova lógica do mundo produtivo” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 102).

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42. n.º 147, p.738-753 set./dez. 2012.

BEZERRA NETO, Luiz.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JACOMELLI, Maria Regina Martins. Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para a discussão. **Revista Educação & Cidadania**. Campinas: Átomo, 2009, p. 37 – 48.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL, LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CIAMPI, Helenice *et al.* O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n.º 58, p. 361-382, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco, 2010.

DURAN, Maria Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do Ciclo Básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162; ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set/dez. 2008.

NÓBREGA, M. L. S. **Escola-Padrão**: autonomia e gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel; CALDERÓN, Adolfo Inácio. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Resolução SE - 76, de 7-11-2008**, dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática** – ciclo I. São Paulo: FDE, 2008b.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, 2008c.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Araguaia 44, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57

Astronomia 99, 100, 101, 102, 103, 105, 214, 215, 216, 217, 218, 219

C

Cinema 28, 106, 119, 133, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 229

Comércio 116, 117, 118, 119, 124, 128, 162, 163, 205, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 245, 247, 282

Conservadores 171, 172, 173, 177, 178, 179, 285, 296

D

Democracia 13, 15, 18, 19, 22, 31, 85, 284, 286, 293, 297

Dialética Cultural 183, 189, 190, 191

Ditadura 31, 51, 55, 57, 82, 83, 84, 85, 204, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 294, 295, 297

E

Escolas de Samba 284, 286, 287, 290, 291, 293, 297, 298

Estado Transitório 268, 271, 275

F

Família 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 49, 54, 55, 108, 121, 125, 144, 162, 184, 195, 198, 202, 217, 218, 245, 247, 250, 251, 302

Ferrovia 33

H

História Cultural 86, 87, 88, 90, 91, 98, 108, 109, 113, 114, 145, 299

História Pública 203, 204, 206, 207, 210, 212, 213

I

Identidade 1, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 22, 25, 26, 29, 30, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 111, 112, 115, 127, 135, 138, 139, 141, 143, 158, 171, 177, 203, 205, 224, 226, 254, 256, 267, 278, 298

Imigrantes Japoneses 243, 244, 245, 248, 249, 251, 252

Indígena Brasileiro 214, 217

M

Memória 44, 114, 115, 149, 150, 156, 158, 203, 243, 254

Memória Aikewara 44

Modernistas 171, 173, 179

Morada Nordestina 58, 66

N

Nacionalismo 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 291

O

Organização Curricular 255, 256, 261, 262

P

Pós-Modernidade 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 114, 224

Pós-Neoclássico 268, 271, 275

R

Representação 6, 28, 76, 88, 91, 95, 96, 98, 108, 112, 127, 135, 156, 157, 184, 187, 195, 238, 293

Roger Chartier 86, 87, 88, 90, 91, 97, 98

S

Sociedade Capitalista 13, 14, 15, 21

Sol Nascente 243, 254

T

Teoria Marxiana 13

Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência à História 2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora


Ano 2020

Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência à História 2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 