

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS – LIPED**

**A TRAJETÓRIA DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1988 A 2017**

GABRIELA AMORIM RIBEIRO

**SÃO PAULO
2025**

GABRIELA AMORIM RIBEIRO

**A TRAJETÓRIA DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1988 A 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

**SÃO PAULO
2025**

Ribeiro, Gabriela Amorim.

A trajetória do componente curricular de história da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período de 1988 a 2017. / Gabriela Amorim Ribeiro. 2025.

200 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Currículo da Cidade de São Paulo. 2. Ensino de história. 3. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 4. Base Nacional Comum Curricular.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
(PPGE/Uninove)

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior
PG/EHPS/PUCSP

Prof. Dr. Carlos Bauer de Sousa
PPGE/PROGEPE/Uninove

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez*

*Nós somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

*Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez*

*Nós somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Também tem*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
(Engenheiros do Hawaii)*

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo o componente curricular de História da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) para os anos finais do Ensino Fundamental, no período entre 1988 e 2017. História é um dos componentes obrigatórios e de suma relevância na formação da Educação Básica. Tendo em vista que o campo de pesquisa em currículo de História está permeado por especificidades e intensos debates e que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) abrange grande número de estudantes e professores, estudar o Currículo da Cidade pode ajudar a compreender como os documentos curriculares são (re)definidos ao longo do processo de implementação das políticas públicas. Com isso, a questão de pesquisa foi assim formulada: Como a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental da RMESP foi organizada no período entre 1988 até a elaboração do Currículo da Cidade, de 2017? O objetivo geral foi compreender o processo de (re)construção e implantação das políticas curriculares na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os objetivos específicos foram descrever os documentos curriculares de História, para os anos finais, elaborados pela SME/SP a partir de 1988; apresentar como a BNCC contempla o ensino de História; analisar a forma como o atual Currículo da Cidade para a disciplina de História incorporou os princípios e fundamentos da BNCC e se isso modificou a proposta da Rede. A pesquisa, de caráter documental, utilizou como fontes os documentos elaborados pela SME nesse período, a BNCC, e a revisão bibliográfica dos estudos realizados acerca do currículo de história e política curricular. Os resultados da pesquisa mostram que a RMESP tem valorizado o ensino de História, especialmente as variadas formas de aprendizagem e formação do estudante, compreendendo-o como sujeito protagonista do seu desenvolvimento, ficando a escola e os professores imbuídos de enriquecer seu repertório e potencializar suas descobertas ao longo dos anos. Mas ainda há muito o que caminhar para uma especificação do trabalho que ultrapasse a mera concepção ilusória proposta documentalmente. O atual Currículo da Cidade comprehende princípios importantes apontados pela BNCC como o protagonismo discente e a formação integral, além de englobar o conceito de competência, tão defendido na Base, e vai além, especificando funções e finalidades da educação que objetivam a maior valorização das culturas e vivências dos estudantes, ou seja, de tudo aquilo que faz parte do cotidiano de cada um, de suas experiências, conhecimentos e sentimentos construídos a partir disso, que formam a maneira como cada ser humano vive e enxerga a vida. Desse modo, é evidente que busca romper com a superficialidade de um ensino voltado apenas ao conhecimento de fatos e acontecimentos. No entanto, essa busca se mostra, ainda, neutra, no sentido de que os professores são estimulados a ultrapassar o conteudismo, mas a forma como isso deve se dar, o que deve ser reconsiderado, não é evidente no documento, tampouco na trajetória histórica traçada.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo da Cidade de São Paulo; Ensino de História; Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

ABSTRACT

This research focuses on the History subject within the curriculum of the São Paulo Municipal Department of Education (SME) for the final years of elementary education, from 1988 to 2017. History is a mandatory component and plays a fundamental role in basic education. Considering that the field of History curriculum research is marked by specificities and intense debates, and that the São Paulo Municipal Education Network (RMESP) encompasses a large number of students and teachers, studying the *Curriculo da Cidade* (City Curriculum) can help understand how curricular documents are (re)defined throughout the implementation of public policies. Thus, the research question was formulated as follows: How was the History subject for the final years of elementary education in the RMESP organized between 1988 and the development of the *Curriculo da Cidade* in 2017? The general objective was to understand the process of (re)construction and implementation of curricular policies in the São Paulo Municipal Department of Education. The specific objectives were to describe the History curriculum documents for the final years developed by the SME/SP from 1988 onward; to present how the BNCC addresses the teaching of History; to analyze how the current *Curriculo da Cidade* for History incorporates the principles and foundations of the BNCC and whether this has altered the network's proposal. This documentary research used as sources the documents developed by the SME during this period, the BNCC, and a bibliographic review of studies on the History curriculum and curriculum policy. The research results show that RMESP has valued the teaching of History, especially the diverse ways students learn and develop, viewing them as protagonists in their educational journey. Schools and teachers are thus entrusted with enriching students' repertoires and fostering their discoveries over the years. However, there is still a long way to go to specify practices that go beyond the illusory conception proposed in documents. The current *Curriculo da Cidade* embraces key principles of the BNCC such as student protagonism and comprehensive education, while also incorporating the concept of competence advocated in the BNCC. Moreover, it goes further by specifying functions and purposes of education that aim to enhance the value of students' cultures and life experiences—that is, everything that makes up their daily lives, experiences, knowledge, and feelings, which shape how each person lives and perceives life. In this sense, the curriculum seeks to break with a shallow approach to teaching focused solely on facts and events. However, this effort still appears neutral: although teachers are encouraged to move beyond content-centered instruction, the document does not clearly outline how this should occur or what should be rethought, nor is it made evident in the historical path traced.

Keywords: National Common Curricular Base; São Paulo City Curriculum; History Teaching; São Paulo Municipal Education Network.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio el componente curricular de Historia de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (SME) para los años finales de la educación primaria, en el período comprendido entre 1988 y 2017. La Historia es una asignatura obligatoria y de suma importancia en la formación de la educación básica. Considerando que el campo de investigación en currículo de Historia está lleno de especificidades y debates intensos, y que la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo (RMESP) abarca un gran número de estudiantes y docentes, estudiar el *Curriculum de la Ciudad* puede ayudar a comprender cómo los documentos curriculares se (re)definen a lo largo del proceso de implementación de políticas públicas. La pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo se organizó la asignatura de Historia para los años finales de la enseñanza primaria en la RMESP entre 1988 y la elaboración del *Curriculum de la Ciudad* en 2017? El objetivo general fue comprender el proceso de (re)construcción e implementación de políticas curriculares en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. Los objetivos específicos fueron describir los documentos curriculares de Historia para los años finales elaborados por la SME/SP a partir de 1988; presentar cómo la BNCC contempla la enseñanza de Historia; y analizar cómo el actual *Curriculum de la Ciudad* para la asignatura de Historia incorporó los principios y fundamentos de la BNCC y si esto modificó la propuesta de la Red. La investigación, de carácter documental, utilizó como fuentes los documentos elaborados por la SME en ese período, la BNCC y la revisión bibliográfica de estudios realizados sobre el currículo de Historia y la política curricular. Los resultados muestran que la RMESP ha valorizado la enseñanza de Historia, especialmente las diversas formas de aprendizaje y formación del estudiante, entendiéndolo como protagonista de su desarrollo. De esta manera, la escuela y los docentes tienen el compromiso de enriquecer su repertorio y potenciar sus descubrimientos a lo largo del tiempo. No obstante, aún queda mucho por avanzar hacia una especificación del trabajo que supere la concepción ilusoria propuesta en los documentos. El actual *Curriculum de la Ciudad* contempla principios importantes señalados por la BNCC, como el protagonismo estudiantil y la formación integral, además de incorporar el concepto de competencia tan defendido en la Base. Va más allá, especificando funciones y finalidades de la educación que apuntan a una mayor valorización de las culturas y vivencias de los estudiantes, es decir, todo aquello que forma parte de su cotidianidad, sus experiencias, conocimientos y sentimientos construidos a partir de ellas, que dan forma a su forma de vivir y ver la vida. Así, es evidente que se busca romper con la superficialidad de una enseñanza centrada únicamente en hechos y acontecimientos. Sin embargo, esta búsqueda aún se presenta como neutral, en el sentido de que los docentes son estimulados a superar el enfoque conteudista, pero no queda claro en el documento cómo debe hacerse esto ni qué debe ser reconsiderado, ni tampoco en el recorrido histórico señalado.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; *Curriculum de la Ciudad* de São Paulo; Enseñanza de Historia; Red Municipal de Enseñanza de São Paulo.

LISTA DE SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAFé – Comunidade Acadêmica Federada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CF – Constituição Federal da República Brasileira
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEd – Coordenadoria Pedagógica (da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo)
DEPLAN – Departamento de Planejamento e Orientação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
DRE – Diretoria Regional de Educação
EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EE – Escola Estadual
FMI – Fundo Monetário Internacional
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SOBEI – Sociedade Beneficente Equilíbrio de Interlagos

TCA – Trabalhos Coletivos de Autoria

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Eixos temáticos em história – 6º ano do ensino fundamental - 2007	98
Quadro II. Eixos temáticos em história – 7º ano do ensino fundamental - 2007.....	99
Quadro III. Eixos temáticos em história – 8º ano do ensino fundamental - 2007	100
Quadro IV. Eixos temáticos em história – 9º ano do ensino fundamental - 2007	101
Quadro V. Expectativas de aprendizagem em história para o 1º ano do ensino fundamental - 2007	103
Quadro VI. Expectativas de aprendizagem em história para o 2º ano do ensino fundamental - 2007	104
Quadro VII. Expectativas de aprendizagem em história para o 3º ano do ensino fundamental - 2007	105
Quadro VIII. Expectativas de aprendizagem em história para o 4º ano do ensino fundamental - 2007	106
Quadro IX. Organização dos conteúdos históricos por ano nos anos finais do ensino fundamental - 2007	108
Quadro X. Competências gerais da educação básica - BNCC	129
Quadro XI. Competências gerais da educação básica por ciclo - BNCC	133
Quadro XII. Descrição do código alfanumérico - BNCC.....	135
Quadro XIII. Competências específicas de ciências humanas no ensino fundamental - BNCC	139
Quadro XIV. Competências específicas para o ensino de história - BNCC.....	141
Quadro XV. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 6º ano do Ensino Fundamental	143
Quadro XVI. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 7º ano do Ensino Fundamental	145
Quadro XVII. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 8º ano do Ensino Fundamental	147
Quadro XVIII. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 9º ano do Ensino Fundamental	151
Quadro XIX. Matriz de Saberes do Currículo da Cidade	160
Quadro XX. Correspondência entre os ODS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade	162
Quadro XXI. Fluxo das avaliações no Currículo da Cidade.....	166
Quadro XXII. Siglas dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo da Cidade.....	167
Quadro XXIII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 4º ano do Ensino fundamental - 2017.....	172
Quadro XXIV. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 5º ano do Ensino fundamental - 2017	174
Quadro XXV. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 6º ano do Ensino fundamental - 2017	176
Quadro XXVI. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 7º ano do Ensino Fundamental - 2017.....	179

Quadro XXVII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 8º ano do Ensino Fundamental - 2017	181
Quadro XXVIII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 9º ano do Ensino Fundamental - 2017	182

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1. INTRODUÇÃO.....	21
2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .	28
2.1 BNCC e sua trajetória	29
2.2 BNCC e o currículo de história.....	37
2.3 Problematização do objeto de pesquisa e definição dos procedimentos metodológicos	54
3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC	57
4. A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	70
4.1 Programa de Primeiro Grau- Ensino Regular- Implementação de História: 7 ^a série/1º grau (SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 I)	71
4.2 O Ensino de História- Programa Suplência II (SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 II)	76
4.3 Movimento de Reorganização Curricular – Visão de Área: História. (SÃO PAULO/SME/DOT, 1992).....	80
4.4 1º Encontro de História - DREM 6 - vol. I/II. (SÃO PAULO/SME/DOT, 1998)	85
4.5 Currículo emancipatório, é possível? (SÃO PAULO/SME/DOT, 2001).....	87
4.6 Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem: Ensino Fundamental II – História. (SÃO PAULO/SME/DOT, 2007)	88
4.6.1 Parte 1.....	89
4.6.2 Parte 2.....	90
4.6.3 Parte 3	92
4.6.4 Parte 4.....	102
4.6.5 Parte 5	107
4.7 Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Autoral: História - Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. (SÃO PAULO/SME/COPED, 2016).....	112
5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA CIDADE DE HISTÓRIA	127
5.1 A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).....	127
5.1.2 A BNCC e a regulação da educação brasileira	128
5.1.3 A BNCC e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental.....	137
5.2 O Currículo da Cidade de História (SÃO PAULO/SME/COPED, 2017)	155

5.2.1 Parte 1.....	156
5.2.2 Parte 2.....	167
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	201

MEMORIAL

Digitar este memorial não se deu de forma fácil. Rememorar toda uma trajetória me parece render muitas páginas e fazer uma breve apresentação de quem sou até aqui é um desafio e tanto, mas encarei mais essa etapa de qualificação da pesquisa como um aprimoramento pessoal.

Fico empolgada ao realizar uma das muitas pesquisas deste trabalho, pois ao término das leituras me sinto mais corajosa, tenho a oportunidade de contemplar o esforço, as noites sem dormir, as incansáveis leituras de outros pesquisadores que se debruçaram sobre seus textos e fizeram com que esta pesquisadora tivesse respaldo para iniciar sua vida na pesquisa acadêmica rigorosa, cheia de altos e baixos, repleta de momentos conflitantes, mas rica por si só na capacidade de elevar a mente, o conhecimento, a trajetória de vida e as formas de pensar de quem a ela se dedica. Isso me cativa, proporciona ânimo, sinto-me amparada e, quando o desânimo assola, essas leituras me proporcionam apoio. Além disso, o suporte do meu orientador Celso Carvalho oferece o alicerce necessário, afinal, como diz uma professora querida: ninguém constrói um prédio começando pelas janelas, a base é necessária e fundamental.

Todas as tentativas e erros, mas sobretudo o aprendizado, me fazem ser mais forte do que poderia ter imaginado. A menina que nasceu, cresceu e ainda vive em Parelheiros, no extremo sul da cidade de São Paulo, há cerca de 10 anos nem pensaria em chegar onde chegou, conhecendo um mundo novo, repleto de belezas e desafios.

Nasci no dia 30 de agosto de 1999, tive uma infância humilde, mas que não foi sofrida pelo empenho de minha mãe, Eunice, em nos dar, a mim e a meu irmão mais novo, Nicolas, tudo de que necessitávamos. Apesar de muitos desafios, ela sempre foi muito responsável e determinada. Acredito que isso tenha sido de suma importância para constituir a pessoa que sou hoje.

Após o meu aniversário de 12 anos, minha mãe finalmente conseguiu comprar sua casa própria, no centro de Parelheiros. Lá, tornei-me adolescente e mal sabia que um descuido me levaria para a fase mais desafiadora da vida, a responsabilidade de me tornar mãe. A gestação precoce modificou subitamente minha vida: de uma adolescente que iria ingressar no ensino médio, cheia de aspirações e que logo entraria no mercado de trabalho, tornei-me uma pessoa perdida de mim que seria responsável por outra pessoa. Mas os meses foram passando, a

realidade se acertando, pude contar com o apoio de pessoas muito importantes como minhas avós Leontina e Maria, meu padrasto, Luiz Antonio, e a madrinha do meu filho, Estela, e, entre muitas consultas de pré-natal, no dia 14 de agosto de 2014 sou oficialmente apresentada ao universo da maternidade por um menininho saudável, lindo e cheio de energia e personalidade a quem dei o nome de Luiz Henrique. E como o próprio nome diz, Luiz veio para ser luz na minha vida, sua presença é crucial na constituição de quem sou. O começo não foi fácil, deixei de frequentar a escola, no início do ensino médio, estava totalmente voltada para os cuidados domésticos e maternos, me distanciei de todas as pessoas que não faziam parte do meu círculo familiar de apoio, ainda me sentia envergonhada pela maternidade precoce. Mas como tudo nessa vida, o tempo passa, as coisas se ajeitam...e para mim não foi diferente.

Em meados de outubro de 2015 fui informada que o Centro de Educação Infantil - Sociedade Beneficente Equilíbrio de Interlagos (CEI SOBEI Sabiás), unidade conveniada da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde frequentei toda a educação infantil, estava fazendo o cadastro de bebês e crianças para vagas nas creches da região. Fui até lá, assinei a solicitação de vaga e voltei para casa. Não me recordo bem da data, mas acredito que no início de 2016 fui convocada para assinar a matrícula dele na própria SOBEI. Fiquei imensamente feliz, pois já queria que ele tivesse a experiência que tive naquela instituição. Além disso, eu finalmente teria a oportunidade de voltar a estudar. Então, corri para lá, assinei a matrícula e fui direto para a Escola Estadual Dona Prisciliana Duarte de Almeida, que fica a poucos minutos do CEI onde meu filho estudaria, fazer a solicitação da minha vaga no ensino médio regular. Depois, corri novamente para a casa de minha mãe, que morava próxima, para lhe contar a novidade: eu finalmente voltaria a estudar. Então, assim foi, voltei a estudar cheia de receios, mas com muita vontade de me reerguer.

Ao reingressar na escola, surgiram novos desafios, mas que foram fundamentais para me inserir de vez nos rumos da educação. Conciliar a maternidade com a vida de estudante adolescente não era fácil, pois eu cuidava do meu filho em tempo integral e nossos horários de aula conflitavam: eu teria que sair mais cedo da escola para apanhá-lo ao final do período na SOBEI. Isso me deu certa preocupação, mas fui apoiada por uma pessoa muito especial, a professora Jacqueline, então coordenadora da escola, que se propôs a ajudar para que eu não deixasse a escola novamente, solicitando que minha mãe lhe redigisse um documento autorizando minha saída mais cedo da escola, em função da necessidade de apanhar meu filho. Durante todo o primeiro ano estudei me dividindo entre a escola e os trabalhos de reposição das aulas perdidas.

Em meados de abril de 2017, já no segundo ano, participei da prova de reclassificação. Por estar com a idade-série distorcida dois anos, eu tinha o direito de fazer a prova para tentar passar do segundo para o terceiro ano do ensino médio. Conseguí uma boa pontuação na prova e dei início ao terceiro ano, tendo que me dedicar muito para acompanhar os professores, que demandavam conhecimentos do segundo ano, etapa que eu tinha pulado. Meu filho continuava na SOBEI e agora nossos horários não conflitavam tanto: eu estudava pela manhã e ele em período integral, então eu conseguia deixá-lo no CEI e ir correndo para a escola, chegando, no máximo, com cinco minutos de atraso. Mantive-me determinada e continuei tão engajada nos estudos quanto sempre fui, firme no objetivo de finalizar o ensino médio.

Lembro até hoje da sensação de olhar para a escola pela última vez antes de me despedir no final do ano, a mesma sensação que senti quando me despedi da escola de ensino fundamental Ulysses da Silveira Guimarães, local onde estudei durante oito anos e que, juntamente ao Prisciliana, influenciou significativamente na escolha da minha profissão.

Finalizar o ensino médio significava algo importante, mas era apenas o começo. Nesse mesmo ano (2017), influenciada por professores, pelos quais nutro profundo respeito e admiração, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) idealizando o curso de pedagogia ou história. Apesar de um tanto despreparada, obtive boa pontuação para conseguir uma bolsa de estudos integral em duas universidades privadas, sendo uma delas a UNINOVE; infelizmente, por dificuldades na retirada do meu histórico escolar na secretaria da escola, não pude assegurar a bolsa. Desanimei, mas não desisti. Em 2018, participei do ENEM novamente e desta vez, ao conseguir a bolsa para pedagogia na UNINOVE, eu tinha todos os documentos necessários. Que alegria imensa senti ao receber a ligação informando dessa conquista! Vitória!

Então, subindo as escadarias da UNINOVE me sentia radiante, imensamente feliz, algo em mim estava prestes a mudar, eu não sabia exatamente o que seria, mas tinha a certeza de que continuaria dando o meu melhor e buscando alcançar meus objetivos. A ideia de entrar para a educação era algo latente, que eu não podia desconsiderar; esse interesse se fazia presente desde muito cedo a partir de vivências como estudante e do apoio de professores que marcaram minha vida na escola pública, desde a educação infantil, como a professora Ana Paula; do ensino médio, como as professoras Adriana R. e Jacqueline, e os professores Celso, Carlos e Douglas. Mesmo os exemplos negativos me auxiliaram a ter um olhar mais apurado para a educação, a querer agir nas dificuldades, como as de um colega no primeiro ano do ensino médio que não estava alfabetizado, sendo auxiliado por algumas professoras, e que, por ter dificuldades de aprendizagem e pouco suporte, não conseguia avançar.

No início da graduação em pedagogia, minhas concepções sobre o que era a educação e o que era ser professora eram muito limitadas. Projetos de iniciação científica e especializações nunca passaram por minha mente, e foi graças a professores e professoras muito queridos que pude iniciar nesse meio. Ao longo dos 3 anos, tive o prazer de conhecer professores como o André, apaixonado por história e filosofia, que nos levou a criticizar o pensamento e sair da caverna em direção à luz do real (como na alegoria de Platão); a professora Sandra que, repleta de empatia, me cativou com a disciplina de políticas educacionais, adicionando elementos que me desassossegavam e suscitavam maior interesse por questões e dilemas educacionais. Levei essa vontade a ela e, em uma de nossas conversas, fui apresentada ao professor Dr. Manuel Tavares e ao universo da pesquisa científica. Me identifiquei de pronto! Fui convidada a participar como aluna ouvinte de aulas de Metodologia da Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), ministradas pelo próprio professor, para ir me apropriando de conhecimentos. Apesar das dificuldades iniciais de compreender os assuntos, habituei-me e, arriscando uma participação ou outra, surgiu o convite para que eu fizesse a inscrição de um projeto para iniciação científica. Das poucas vezes em que ouvira falar em iniciação científica, via como distante a possibilidade de participar, mas a experiência com as aulas no PPGE e o pouco de maturidade que havia atingido na graduação, não me deixaram dúvidas: fiz minha inscrição e fui aceita. Estávamos em contexto pandêmico em razão do vírus da Covid-19, portanto, as aulas passaram a ser ministradas remotamente, o que possibilitou a minha participação em mais eventos acadêmicos, afinal, a maternidade era parte integral da minha rotina.

No início da experiência com a iniciação científica conheci Minéa, uma mulher admirável, que mesmo através do monitor do computador esbanjava força e leveza, acompanhadas de muita inteligência e competência. Sorte minha tê-la como coorientadora, o que me permitiu avançar muito no universo acadêmico e profissional, pois além de me coorientar ao longo da pesquisa, me convidou para ser sua assessora na Secretaria Municipal de São Caetano do Sul. Com essa experiência, sendo assessora de uma secretaria de educação, pude ter contato com uma vastidão de experiências que contribuíram para meu crescimento profissional e acadêmico.

Seguindo meu percurso como estudante, desde a graduação já havia o desejo pelo mestrado. Após finalizar a pedagogia, ingressei na pós-graduação *lato sensu* no curso de psicopedagogia, focado em dificuldades de aprendizagem, que me capacitava para a continuação de meus estudos. Em seguida, ingressei na segunda graduação, agora em história,

para realizar uma vontade interior: dar sequência ao leque de conhecimentos que já pretendia anteriormente e que ainda estou estudando. Ao final do ano em que eu havia concluído a especialização, abriram-se as inscrições para a pós-graduação *stricto sensu*, na qual, após um período tenso de seleção, fui contemplada com uma bolsa, tendo o querido professor Celso Carvalho como meu orientador. Novamente aquele sentimento radiante de alegria e conquista! Então, um ano após o ingresso no mestrado, tive a realização de mais um objetivo: o de ingressar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo como professora de um 5º ano fenomenal, com suas dificuldades e assertividades, e que tem sido uma experiência riquíssima enquanto profissional e pesquisadora.

Tenho mais certeza de que me encontrei dentro da educação e da pesquisa acadêmica, e que posso contribuir para a disseminação do conhecimento e a qualificação educacional.

E mesmo hoje não há como terminar esse memorial sem derramar lágrimas de emoção, de gratidão e de alegria ao lembrar dessa trajetória que se iniciou tão perdida e receosa, e hoje continua com a certeza de que posso pensar grande e alcançar todos os objetivos propostos por mim, com persistência e determinação, tendo pessoas valiosas ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Após anos estudando, me encontrando como pesquisadora e me reconhecendo como feliz nesse processo, é necessário lembrar de tantas pessoas que fizeram e fazem parte desse processo. Afinal, ninguém se constrói sozinho, existe uma série de acontecimentos e pessoas que, mesmo com parca participação, nos fazem alcançar lugares impensáveis, conquistar feitos ou até mesmo nos ajudam a não desistir frente aos desafios e aos dias de profundo descontentamento. É evidente que não conseguirei falar sobre todas as pessoas que fazem ou fizeram parte desse processo, mas sinto profunda gratidão por cada um que esteve ao meu lado durante essa jornada.

Agradeço a Deus e todas as forças positivas pela perseverança, saúde, coragem e determinação para concluir essa etapa da minha vida acadêmica.

Não posso deixar de agradecer a minha família, a começar por meu filho Luiz Henrique pela paciência e apoio nos inúmeros dias em que precisei ficar por horas sentada estudando e escrevendo, sem poder atender a todos os seus pedidos para brincar, pois tinha prazos a cumprir. Esse meu menininho, que transformou a minha vida, é extremamente importante em tudo o que eu faço, pois apesar de tão novo, agora com 10 anos, mostra-se de um cuidado e inteligência que me impressionam a cada dia. Por isso, a ele, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando a não desistir, mesmo nos dias em que eu só queria chorar por estar exausta, dedico todo amor do mundo e agradeço sempre por ter tornado minha vida lindamente melhor e mais animada.

A minha mãe Eunice que esteve ao meu lado nesse processo, ouviu minhas angústias e tentou me entender, oferecendo sempre um colo e horas de conversa reanimadora, me incentivando a continuar e tentando me convencer do meu potencial, eu tenho profundo sentimento de amor e gratidão. Nossa vida não foi fácil, mas acredito que as situações ocasionam desfechos que podem ser vistos como novas possibilidades, positivas, de enxergar a vida. Nossa relação hoje vai além de mãe e filha: somos amigas e confidentes, estamos juntas para o que der e vier e acredito que isso me fortalece, afinal, tendo como exemplo uma mulher forte e potente, e que está ao meu lado, me sinto motivada a ir além.

A minha avó Leontina, que apesar de não ter tido condições de estudo suficientes para entender esse processo de pesquisa acadêmica, sempre me traz uma palavra de carinho, me incentiva e acolhe, tenho profunda gratidão e amor.

Ao meu padrasto Luiz Antonio, que esteve ao meu lado nesse processo e me incentivou a ir além, perseverar e me aprofundar nos estudos, minha gratidão.

Sou grata também às pessoas que foram surgindo na minha vida e me fizeram tomar novos rumos, como a professora Sandra Rosa que, ainda na pedagogia, me incentivou e foi a primeira pessoa a me fazer pensar em buscar novos horizontes e explorar meu potencial. Foi uma verdadeira amiga, que me proporcionou não só a entrada na pesquisa acadêmica, mas o contato com pessoas que foram de suma importância na minha trajetória, como o professor Manuel Tavares, que iniciou a lapidação do meu conhecimento científico e me introduziu na pesquisa; e a Minéa Fratelli, que além de me apoiar e oferecer sua parceria quando eu ainda era estudante na iniciação científica, foi uma amiga muito querida, que me impulsionou academicamente e profissionalmente, e pela qual nutro profundo sentimento de gratidão e admiração.

Além disso, fica um agradecimento especial a todas as pessoas que fizeram parte desse processo: professores do *stricto sensu* da UNINOVE; colegas de trabalho, tanto na SEEDUC de São Caetano quanto na EMEF D'Alkimin; à querida Denise Andrade, uma amiga também orientada pelo professor Celso, que tem sido uma parceira nas trocas ao longo desse processo; aos professores Carlos Bauer e Carlos Giovinazzo, que muito contribuíram para o andamento da pesquisa após a qualificação, fazendo observações coerentes e necessárias que proporcionaram ajustes importantes; a Fátima Davanço e Michele Tenório da Memória Documental dos arquivos da SME, que muito gentil e solicitamente me auxiliaram no envio dos materiais necessários ao andamento da pesquisa, e à CAPES pela bolsa de incentivo à produção desta pesquisa.

Por fim e muito importante, ao querido professor Celso, cuja calma, competência e paciência foram cruciais no desenvolver da pesquisa, afinal, sendo uma pesquisadora iniciante, por vezes, deixava a ansiedade tomar conta e a boa condução do professor me trazia de volta ao contexto e auxiliava no foco e amadurecimento da pesquisa. Além disso, o professor Celso, com sua maestria na orientação, proporcionou um caminhar coerente e significativo para a pesquisa, compreendendo os caminhos que essa estava tomando e oportunizando orientações valiosas para a efetivação do trabalho, como também para o suporte nas questões burocráticas que estão por traz deste texto. Toda a minha gratidão e admiração por seu trabalho e apoio ao longo desse percurso.

1. INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros impasses e transformações recentes que percorrem a educação brasileira, torna-se um grande desafio definir um elemento que permita desvelar seus sentidos, significados e problemáticas. Nossa intenção na área da educação sempre foi a de nos aprofundar nos temas que mais impactam a formação dos estudantes, como as políticas educacionais – assim, definir um único campo de pesquisa se mostrou um verdadeiro desafio.

A fim de concentrar esforços em um tema particular de pesquisa, optamos por realizar uma exploração inicial da disciplina de História, dado que é um objeto de estudo em constante debate que remete à busca dos acontecimentos que estão no entorno da formação da sociedade e nos permite aproximações com contextos que perpassam gerações, revelam fatos que proporcionam compreensão das formas e razões que produzem transformações e permanências. O estudo da disciplina de História é, portanto, não só uma ferramenta de conhecimento de mundo, mas também um elemento que propõe o estudo dos aspectos mais profundos que moldam e consolidam as formas de agir, ser e pensar da trajetória da vida humana.

É assim que o presente trabalho teve início com a discussão gerada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas intercorrências, especificamente a proposta que nela se apresenta para o ensino de História. Ocorre que, para tratar de currículo, é preciso compreender que a Base não é apenas um documento oficial com diretrizes, indicações pedagógicas e suporte teórico: ela está permeada por uma série de influências, perspectivas, ideologias, pontos de vista e concepções de sociedade que se tem e que se quer produzir. O documento curricular, desde sua concepção, é pensado e escrito a partir de um contexto histórico político-social que interfere, define, estabelece e indica o que cabe apresentar ou velar, em razão das pessoas encarregadas de sua elaboração e de suas ramificações institucionais. Portanto, pensar em concepção curricular é pensar em algo muito mais amplo que as páginas e orientações pedagógicas e legislativas que se apresentam nesse documento; é perceber nas entrelinhas a que e a quem ele serve; quais as finalidades que busca propor e alcançar em determinado momento histórico.

Tomaz Tadeu (2016, p. 15) afirma que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente,

vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Concordamos com o autor, pois entendemos que o documento curricular vai muito além do material em si, de sua escrita: suas proposições e determinações podem ser responsáveis pela transformação de sociedades, mentes e corações, o que nos leva a questionar as finalidades do documento que direciona a educação básica nacional como a BNCC.

Descrevemos inicialmente a BNCC, documento basilar para a construção do currículo que orienta o ensino ministrado nas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo (RME SP), para fins de analisar as interferências do documento no sentido da formação de uma consciência cidadã e identitária, a partir dos saberes históricos que consideram as modificações na trajetória curricular da Rede.

Entendemos consciência cidadã na perspectiva de Freire (1980), como a percepção das condições e estruturas fundantes que atuam na operacionalização e organização social. Em outras palavras, trata-se de, a partir do pensamento crítico formulado pelo patrono da educação brasileira, conhecer para compreender e compreender para atuar sobre a sociedade e sua constituição; e a consciência identitária refere-se à identidade de um povo que, de acordo com as determinações dos organismos de poder eleitos democraticamente, é modificada, o que nem sempre é fruto das vontades da população, e sim da elite dominante, podendo não significar qualidade nos serviços prestados, tampouco a valorização de sua identidade como detentores do real poder sobre a nação. Ainda, é preciso indicar que não buscamos aqui definir a identidade brasileira como algo único e homogêneo, pelo contrário, entendemos e corroboramos com a ideia de múltiplas identidades brasileiras, especialmente ao mencionar que o Brasil é rico em diversidade, cultural e identitária. O termo refere-se a uma forma prática de tratar da identidade como mencionada por Freire, no sentido daquilo que as pessoas se identificam e tomam como organização social, cultural, política e religiosa.

O anseio de estudar o currículo de história em sua trajetória e identificar as modificações a partir da BNCC fundamenta-se nas considerações de Molina e Bordignon (2022, p. 92), que afirmam que “os currículos que seguem à aprovação da BNCC acompanham este projeto de sociedade à medida em que controlam o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos por meio do desenvolvimento da prática educativa.” Vale dizer, a educação não pode ser pensada senão a partir dos pressupostos que a constituem, posto que o projeto de sociedade determinará o que se ensina, como se ensina e quando se ensina partindo de algum lugar, de alguém, de uma concepção de mundo e de conhecimento que precisa ser investigada,

sabida, para compreender o porquê de ser dos processos de ensino e aprendizagem, a quê ou a quem servem e por qual razão. Aliás, quando se olha além da aparência da constituição da educação, se comprehende o que é esperado, não só dela, mas dos sujeitos formados por ela.

Remetendo-nos a estudos, pesquisas e teorias da área que analisam inúmeras contradições e posicionamentos que emergiram desde o início da organização da BNCC, foi possível identificar que o campo de debate é amplo e demasiado tortuoso, afinal, pensar um documento que serve como embasamento para toda a educação de um país – e se tratando do Brasil, um país de magnitude continental – requer análise crítica e aprofundada acerca de o quê, para quê, para quem e por quem se formulam tais orientações.

Tendo como referência o contexto acima, o objeto de estudo desta pesquisa é o currículo da disciplina de História elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental. Em uma trajetória ampla, mostramos o que a RMESP considera importante como conteúdo de História nas últimas três décadas e as influências exercidas pela BNCC em seu texto mais recente. Buscamos realizar um comparativo entre a perspectiva anterior e o documento recente denominado Currículo da Cidade, para compreender as permanências e modificações.

A razão para estudar especificamente o currículo de História está relacionada a dois interesses. O primeiro é de que, na concepção que temos, o conceito de história e seu estudo é fundamental, não só para o aprofundamento científico e o conhecimento humano, mas também porque a história, como produto das ações humanas, interfere nas relações e transformações sociais. O segundo refere-se à necessidade de compreender as possíveis alterações propostas pela BNCC no ensino de História e nos conteúdos apresentados para professores e alunos como princípios essenciais ao desenvolvimento do conhecimento e saber históricos.

Mendes (2020) explicita que o currículo é um documento que proporciona visão unívoca para os objetivos que se pretende alcançar na aprendizagem e formação do ser humano, influenciando a identidade humana. Contudo, há que se considerar que existe um significativo hiato entre as prescrições e a realidade vivida. Retratar cada realidade escolar em suas características e singularidades demandaria um trabalho que apenas pode ser percebido em projetos político-pedagógicos específicos de cada unidade escolar, cujos textos estão inteiramente voltados para a realidade local. Se, ainda assim, um PPP pode não abranger todos os vieses da comunidade ao seu redor, é necessário compreender como um documento de nível municipal e um outro de nível nacional compreendem a educação sob sua jurisdição, de que formas se enxerga e se contempla o ensino de História nesses níveis federativos, dado que,

obrigatoriamente, no caso da BNCC, ele deve ser ministrado para milhares de estudantes ao longo de sua jornada básica pela educação.

Prospectar essa temática implica buscar ferramentas para que pesquisadores e estudiosos tenham aportes, não só para identificar as consequências das modificações na educação, mas também para compreender que as escolhas nesse campo impactam a vida da população em geral. É, portanto, de fundamental importância, quando se pensa na superação de problemáticas como a desigualdade, que se discutam aspectos que o ensino sistemático e crítico da história pode apresentar. Essa relação se dá porque a história é uma ciência que remete especificamente aos conhecimentos do passado em confluência com os conhecimentos do presente e do futuro, estabelecendo conexões que são passíveis de análises sobre o que foi, o que é e o que pode ser. A história é um mecanismo um campo do conhecimento que nos auxilia a compreender a trajetória humana, suas transformações, desafios e demandas e os acontecimentos que podem nos levar a refletir sobre as estruturas sociais e de poder e sobre as mudanças que queremos/precisamos que ocorram.

A aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, em que se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente. Não se trata de recolher os sentidos do passado a certa lógica do presente, mas de poder questionar o presente desde a experiência com o passado e poder ver o passado como uma abertura para o futuro, incerto e imprevisível, uma vez que sua aprendizagem pode criar um encontro com o outro, com a experiência ainda não catalogada que temos no presente. Trata-se, portanto, de pensar que a aprendizagem histórica se dá na hesitação diante do próprio presente, ensejada pelo estudo do passado. (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 8)

A partir dessas reflexões, compreendemos que a história torna-se um grande campo de disputas em que, se por um lado há um grupo social conscientizado das problemáticas e constrangimentos a determinados fatos ou circunstâncias históricas, que deseja fazer superar e modificar estruturas hegemônicas e pensamentos conservadores, por outro, há composições que buscam justamente manter a sociedade enviesada na às interpretações unilaterais dos acontecimentos históricos, as quais menosprezam, que menosprezam e apagam informações úteis ao pleno desenvolvimento de mentes críticas, problematizadoras e analíticas do seu meio, pois:

Toda a Política Educacional está diretamente ligada ao tipo de sociedade que se pretende constituir e/ou transformar segundo o momento político e histórico em que o contexto social se encontra, pois é através do processo educativo que se constituem os cidadãos “adequados” para a vida no modelo de sociedade que se projeta. (Silva; Selbach, 2019, p. 2)

Ao abordar os conteúdos presentes na BNCC como basilares para o currículo de História, é inegável a presença de marcas ideológicas, políticas, culturais e, principalmente, de interesses específicos de grupos que detêm certo poder e, assim, determinam as formas como tais aparatos devem se configurar. Pereira e Rodrigues, mencionam que “O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, consequentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros.” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 3)

Os estudos sobre currículo são fundamentais para compreender não somente a organização dos conhecimentos disciplinares, mas também como ocorre a seleção de conhecimentos a partir de uma construção social e cultural dos conhecimentos escolares. Dessa forma, a escolha dos conteúdos escolares não deve ser vista de forma imparcial, que tem como objetivo apenas o processo epistemológico. A escolha dos conteúdos é um processo que envolve questões de legitimação, questões simbólicas e culturais, que estão ligadas a fatores de dominação política, de classe, de raça, gênero e de crenças religiosas. (Juzwiak, 2021, p. 11)

O estudo de proposições curriculares vai muito além da análise documental e política, adentrando o campo das ideias e das relações sociais de toda a organização político-social de uma nação (quando se trata especificamente de um documento no nível federal), haja vista que a documentação curricular impacta não só o currículo oficial de uma determinada cidade, região e escola, mas toda uma sociedade. Dialogando com Oliveira (2018), comprehende-se que as políticas públicas tratam fundamentalmente das escolhas do governo vigente, e quando nos referimos ao contexto da educação fica claro que ele não se refere apenas à realidade escolar, pois as medidas educacionais possuem um caráter mais amplo. A educação não ocorre somente no ambiente escolar, já que diversos ambientes e ciclos sociais nos educam. Para além disso, muito antes de a educação ser escolar, ela é política e ideológica, e, seguindo adiante, ela impacta a comunidade do entorno. Sendo assim, as realidades externas se refletem na vida escolar e vice-versa.

O fato é que determinações oficiais propõem formas de funcionamento da escola e de orientação ao trabalho docente e à aprendizagem discente que se disseminam para além dos muros da escola. É o caso, por exemplo, de se ensinar na escola processos de cultivo de alimentos orgânicos em casa a partir de um projeto de maior impacto. Alguns estudantes podem ter esse hábito, de acordo com o seu meio familiar, social e cultural, assim como outros podem não ter. Quando a escola apresenta tais conhecimentos, é provável que haja modificação na forma de produção da comunidade ao redor. Esse é um pequeno exemplo, mas que serve para

diferentes situações em que é possível oferecer mais ou menos de determinados conceitos e práticas, impactando significativamente a vida das comunidades e, em um nível macro e de longo prazo, a sociedade. De acordo com Popkewitz (1997), uma reforma educacional contribui com a transformação social, visto que as determinações que nela se estabelecem definirão como todo o sistema de ensino operacionalizará os conhecimentos presentes na sociedade.

Por compreender a importância de conhecer o que já foi produzido acerca do objeto de pesquisa aqui proposto e para nortear o processo de investigação, iniciamos nossa pesquisa pela revisão bibliográfica, procedendo a um levantamento de trabalhos acadêmicos que permitisse um primeiro contato e uma compreensão geral desse objeto. A partir da leitura e análise desses trabalhos, é possível ampliar os conhecimentos e propor hipóteses anteriormente elaboradas pelo pesquisador sobre o objeto de pesquisa, elucidando a busca e afunilando o olhar acerca do tema escolhido, além de propiciar uma visão sobre as produções realizadas.

Nessa busca, localizou-se um conjunto de publicações que elucida os percursos da implantação da BNCC e seus impactos nos currículos estaduais e municipais de várias localidades, sempre com foco no componente de História. Esse levantamento evidenciou que a Base é amplamente discutida e sob diferentes vertentes, indicando as especificidades do debate em torno do objeto em questão. As produções que aqui apresentamos tratam das disposições legais e dos fundamentos pedagógicos da Base, desse modo pontuando os rumos que tal documento dispôs. Na sequência, contextualizamos o ambiente da política educacional que deu origem ao documento, especialmente no que tange ao ensino de História, buscando analisar suas proposições, para então adentrar na especificidade do Currículo da Cidade de São Paulo referido a essa disciplina.

Por fim, é importante mencionar que, assim como apontado acima, definir um objeto de estudo não é tarefa fácil, dado que implica muitos desdobramentos derivados do problema de pesquisa, cabendo a possibilidade de, no processo investigativo, ocorrerem modificações conforme os rumos que a pesquisa vai tomando. Este trabalho, apesar de manter-se em um eixo central de estudo que incorpora a BNCC e o Currículo da Cidade, passou por mudanças nos seus objetivos que deixaram de priorizar apenas a construção da Base e suas influências na implantação (OU: na definição) do Currículo da Cidade para a disciplina de História, voltando-se a algo mais amplo que remeteu à trajetória da política curricular na cidade de São Paulo, passando, inevitavelmente, pela BNCC em 2017, ano em que foi efetivada a última versão do currículo paulistano. O viés inicial estava em discorrer sobre a BNCC e o atual currículo, mas percebemos que a pesquisa foi nos levando para um novo rumo, o qual, após a conclusão da

revisão bibliográfica, se mostrou mais adequado à contribuição acadêmica, dados os trabalhos existentes sobre as temáticas envolvidas. Isso não foi visto como um desafio à consecução do trabalho, mas como uma de suas nuances, justificando ainda mais a necessidade de uma revisão bibliográfica profunda que aprimore os olhares sobre o que já foi estudado e apresentado.

2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para justificar a relevância desta pesquisa e evitar repetições, iniciamos o trabalho investigativo com a localização e posterior análise das pesquisas já efetivadas que tivessem relação com nossa temática. Tal percurso possibilitou compreender como estão os processos de construção de significados no âmbito do conhecimento já produzido sobre os impactos da BNCC no currículo de História e em quais aspectos a presente dissertação poderia se aprofundar visando contribuir para o conhecimento existente. Importante ressaltar que diante dos dados inicialmente levantados, obteve-se um número exorbitante de produções acadêmicas, especialmente no *Google* acadêmico, na medida em que a filtragem dos dados pelo próprio *site*, a partir das categorias inseridas no campo de buscas, mostrou-se superficial por abranger muitas produções que nem sempre se relacionam com o objeto e os objetivos de nosso estudo. Nesse caso, a pesquisadora utilizou-se, inicialmente, da análise dos títulos, seguida pela análise dos resumos dos trabalhos, para então selecionar artigos, dissertações e teses de interesse para uma leitura analítica mais aprofundada.

Foram definidas categorias basilares para este estudo a fim de direcionar para os resultados que vão ao encontro do objeto, de modo a não só elucidar a compreensão que se tem sobre a construção dos documentos curriculares, mas também para se compreender a forma como as pesquisas de cunho documental abordaram o estudo e as transformações ocorridas no ensino de História a partir das prescrições oficiais. Foram inicialmente definidas as seguintes categorias de análise para a busca: BNCC e sua trajetória; BNCC e Currículo da Cidade de História; Mudanças no currículo de história após a BNCC. Cabe ressaltar que, com a primeira categoria selecionada, tinha-se a intenção de analisar a construção e os preâmbulos que se encontravam na Base, de modo a identificar as possíveis influências e interferências que deram origem a esse documento, pelo viés de outros pesquisadores e que, por sua vez, influenciaram a construção do documento curricular de História. Esse recorte foi necessário porque ao longo de muitas leituras e pesquisas notou-se que o campo de estudo sobre a BNCC e sua consolidação é algo complexo e extenso, pois é objeto de amplas críticas, o que levou à necessidade de identificar e analisar o tratamento dado a tais questões.

Assim, a análise recorreu aos dados disponíveis no *Google* acadêmico, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no sistema CAFe da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levantados segundo as categorias mencionadas. Tais fontes de dados acadêmicos foram selecionadas por comportarem um

número significativo de produções acadêmicas, o que facilita a busca e apresenta um rol ampliado de produções.

O total de trabalhos localizados no *Google* acadêmico com a primeira categoria de busca: BNCC e sua trajetória, foi de aproximadamente 45.200, 547 na BDTD e 101 no CAFé; para a segunda categoria: BNCC e Currículo da Cidade de História, foram encontrados aproximadamente 15.800 resultados, 72 na BDTD e 5 no café; a terceira categoria: Mudanças no currículo de história após a BNCC, trouxe aproximadamente 30.600 resultados, 63 na BDTD e 47 no CAFé. Ao todo, foram selecionados para análise 62 trabalhos acadêmicos, entre artigos, teses e dissertações, seleção feita a partir da leitura dos resumos e, em alguns casos, da Introdução e Conclusão constantes dessa produção, que revelaram corresponder, ou não, aos interesses desta pesquisa. O resultado final foi a seleção de 31 produções, sendo 4 teses, 5 dissertações e 22 artigos, gerando um quadro-síntese disponibilizado como anexo ao final do texto.

É necessário esclarecer que ao longo das buscas não foram localizadas pesquisas que tratassem dos documentos anteriores ao Currículo da Cidade, de modo que não foi possível compreender as perspectivas que se tinha de concepção curricular da Rede paulistana antes de 2017, especificamente para o currículo de História. No entanto, isso não se mostra como algo negativo, mas representa um novo desafio que se propõe a este estudo de deslindar mais efetivamente essa trajetória curricular e reforça a relevância do estudo dessa temática.

Ademais, para facilitar a leitura, dividimos a revisão bibliográfica em duas partes, sendo que a primeira trata da trajetória da BNCC e a segunda especificamente do ensino de História pautados nos currículos estaduais e municipais dela oriundos, para que seja possível compreender, de forma mais ampla, as perspectivas e concepções teóricas que outros pesquisadores têm sobre a documentação curricular e seus impactos nas diferentes regiões brasileiras.

2.1 BNCC e sua trajetória

O estudo de Gonçalves e Coelho (2023), nomeado *BNCC e currículo: estado do conhecimento sobre a literatura (2015-2020)*, apresenta uma série de trabalhos que trazem a trajetória de elaboração da Base Nacional, entre os anos mencionados. As referências apontadas

pelas autoras são de grande valia para o aprofundamento de diferentes temáticas que regem a BNCC e as influências recíprocas nos currículos: ao passo em que os documentos curriculares sofrem influências da Base, eles também influenciam a sociedade.

NO artigo *O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC*, de Correa e Morgado (2019), apresenta uma sucessão de informações sobre a trajetória de construção da BNCC, especificamente no que se refere aos agentes presentes nas três versões do documento. Os autores estabelecem uma correlação entre os interesses oriundos das instâncias públicas e privadas e os dos membros das diversas comissões constituídas para elaborar, redigir e corrigir o documento. Tais informações revelam que, conforme os interesses políticos e econômicos emergentes, as estruturas das comissões foram modificadas, ora agregando ora negligenciando orientações e solicitações de pesquisadores, estudiosos e organismos que atuam em prol da qualificação da educação.

Na produção de Alves e Oliveira (2022) intitulada *A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais*, os autores tratam da construção da Base dentro de um cenário político e de normatizações e determinações legais que percorreram toda a trajetória do documento desde sua previsão, com a Constituição Federal (CF) de 1988, até os manuais e comissões de apoio aos estados e municípios em seu processo de possível implementação. A análise compreende a importância que os documentos oficiais têm para definir rumos, caminhos e descaminhos da educação, em meio aos cenários políticos, sociais e econômicos que atuam concomitantemente e impactam as ações do presente e futuro. É assim que os autores indicam como as modificações políticas, conceituais e autorais se deram de forma não linear, nesse passo influenciando a ideologia e as formas de se pensar a educação pública brasileira nas diferentes etapas de ensino em que a BNCC se dispõe a atuar: Educação Infantil, Ensino Fundamental e, em 2018, como complemento, Ensino Médio, sob vieses que se aproximam ou se distanciam do caráter neoliberal tão fortemente enraizado na sociedade brasileira.

O artigo de Cóstola (2023), *La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar*, traça o percurso de concepção desse documento, evidenciando, principalmente, a participação do Movimento Todos pela Base que, integrado por representantes de instituições privadas e de grandes órgãos governamentais com poder de decisão como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), teve forte impacto sobre a elaboração do documento curricular. A autora deixa claro que as interferências de organizações internacionais também não são algo recente, tampouco podem

ser vistas de forma estanque, dado que se refletem em todo o cenário educacional brasileiro e na organização da sociedade sobre o que é dado como conhecimento e o que é retirado. A pesquisadora também elucida a perigosa conotação meritocrática presente no documento, ao retirar do Estado a responsabilização pela ascensão social e determinar, por meio da chancela de educação de qualidade para todos, que aqueles e aquelas que não alcançaram patamares mais avançados em suas condições de vida, não o fizeram por incompetência própria, já que, nessa lógica, o Estado lhes forneceu nível básico suficiente de educação.

Em *Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: formas atuais de expressão do capital na educação*, Carvalho (2022) fala sobre as questões que fizeram do capital e das relações mercadológicas grandes influenciadores no que se refere à política educacional, especialmente nas reformas do Ensino Médio e na pauta da formação nesse nível de ensino no pós-golpe¹ de 2016. A propositura das competências também é apontada pelo pesquisador como elemento a serviço do capital, no sentido de que desde a industrialização e da informatização dos meios de produção, tem-se notado um crescimento da demanda por profissionais que ultrapassem as questões técnicas do saber fazer, mas também saibam conviver, adaptar-se ao mercado flutuante, resolver problemas com proatividade, comunicar-se com clareza e estabelecer relações saudáveis no ambiente de trabalho. Com isso, as competências foram o mecanismo encontrado pelos interessados na capacitação dos trabalhadores, a educação tendo sido uma importante ferramenta de manobra na execução de tal estratégia. O foco dessa estratégia não é formar os cidadãos para terem consciência crítica de seu papel social, tampouco para a convivência política: trata-se de algo mais limitado como capacitá-los para o meio laboral em que são demandadas novas habilidades e de acordo com as necessidades emergentes dos mercados.

Silva e Selbach (2019), no trabalho *Política pública em educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular*, reafirmam a trajetória de construção da política nacional comum curricular desde sua menção oficial na Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014. Transcorre sobre as políticas governamentais e não públicas, inferindo que as modificações oriundas dos textos da BNCC deram-se em prol da ideologia governamental e não necessariamente do que era melhor para a nação. Há também uma contradição, exposta pelas

¹ Aqui nos referimos ao golpe de Estado de 2016 que culminou no *impeachment* da então presidente da República Brasileira Dilma Rousseff e na posse do então vice-presidente Michel Temer. Essa reorganização do cenário político impactou significativamente as formas de organização, não só educacionais, mas de todo contexto das políticas públicas brasileiras, deflagrando um importante momento histórico.

autoras, dado que, ao passo em que a Base deixa claro não ser um currículo, ela estabelece que estados e municípios sigam suas determinações obrigatoriamente. Portanto, apesar da indicação de flexibilidade, os entes federados não possuíam liberdade de escolha de fato de seus conteúdos de ensino; ao contrário, estão condicionados a uma formatação padrão que não considerou a construção coletiva e a participação de representantes da Educação Básica.

A dissertação de Juzwiak (2021), intitulada *Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História*, apresenta uma gama de informações acerca da construção desse documento, utilizando-se de análise documental e entrevistas com especialistas que fizeram parte de sua construção. O pesquisador expõe a trajetória documental que embasou a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação de 2014, ressaltando o fato importante de que houve uma primeira tentativa do Ministério da Educação de iniciar a construção da BNCC em 2003, esclarecendo, contudo, que as confluências entre as etapas escolares e diferentes perspectivas educacionais dos pesquisadores envolvidos à época dificultaram o andamento desse processo. Em 2009 e 2013 houve novas tentativas, também sem sucesso, quando documentos preliminares simplesmente caiam no esquecimento e não ganhavam vias de encaminhamento. A partir de 2015, então, surge uma nova tentativa, dessa vez com a decretação de uma portaria para determinar a elaboração da comissão técnica, constituindo viés mais promissor ao desenvolvimento da Base. O autor apresenta o processo de construção da Base desde a sua primeira formulação, agregando as falas de entrevistados que estiveram diretamente ligados a essa consolidação até sua publicação oficial, ao final de 2017. De acordo com o autor, as nuances na construção desse documento representam influências e modificações nos fazeres históricos do componente curricular² e do contexto histórico, social e político das salas de aula.

As considerações trazidas por Oliveira (2018) na dissertação *Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de História*, levantam indagações acerca do currículo como política pública em contextos de elaboração pautados nas perspectivas neoliberais, posto que tais contextos vão muito além das prescrições oficiais e da determinação de elaboração e redação do documento. Estão no campo das influências de toda a dinâmica social, da forma como os tecidos da sociedade governamental e econômica se moldam para traçar estratégias diversas que garantem a supremacia de mecanismos ideológicos de poder e dominação social. E isso não é uma especificidade brasileira, mas algo adotado a nível global. Para além de juízos de valor e demonização de uma ou outra forma de organização

² O termo componente curricular se refere a disciplina. Esse será explicado e contextualizado mais adiante.

socioeconômica, a autora ressalta que as políticas públicas e sua execução nas salas de aula vão muito além dos documentos curriculares e de formação docente: ela está no campo das ideologias, da valorização ou desvalorização da educação, das desigualdades sociais, do que é dado ou retirado de determinados grupos e do tipo de sociedade que se quer efetivamente formar. Em continuidade, a pesquisadora arrola as influências de agências internacionais na educação brasileira como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Após essa análise, Oliveira traça um percurso de compreensão do contexto político que envolveu a construção de macro documentos do Brasil como a LDB e o PNE (2001 e 2014) até chegar na BNCC, no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), apresentando o contexto de suas deliberações como sua uniformidade curricular e o conceito de competências.

A dissertação de Melo (2022), *Base Nacional Comum Curricular: caminhos e descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano*, dedica-se a analisar o processo de construção da Base Nacional e os marcos históricos que a consolidaram na sua forma atual, partindo da educação colonial e suas facetas. Fundamenta sua análise às concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural para compreender o caráter essencial desse documento e sua real contribuição à educação. A pesquisadora faz um resgate de momentos cruciais da educação brasileira, explicitando as influências do contexto político sobre ela, remontando aos porquês da constituição de uma BNCC. Além disso, explica a BNCC como documento balizador da educação nacional, num esforço de compreender suas abordagens metodológicas e sua natureza prescritiva como fontes de impacto em toda organização nacional, dado que respaldada em todos os documentos de maior importância do cenário educacional brasileiro como a Carta Magna de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014.

Oliveira (2022 I), em trabalho apresentado na ANPUH intitulado *A história do tempo presente e a BNCC*, apresenta um recorte da construção da BNCC, as influências do neoliberalismo no seu texto e o que se espera do estudante a partir do que se propõe para o âmbito da Educação Básica nacional - considera a Base como um documento que busca, acima de tudo, homogeneizar a educação brasileira. Acerca disso, Oliveira indica que

o projeto de uma base comum curricular é parte de um projeto neoliberal promovido por fundações privadas e pelo o Banco Mundial para controlar o progresso em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Ao se debruçar sobre o Estados Unidos e sua reforma educacional como exemplo, ele aponta que essa tendência neoliberal da

educação não ajudou a resolver os problemas educacionais do país e nem aumentou o índice de qualidade, só ressaltou ainda mais um cenário de desigualdade social e segregação regidos pela meritocracia, competição e privatização. (Oliveira, 2022, p. 243)

Ainda de acordo com Oliveira, agências multilaterais como OCDE, BM, FMI, UNESCO e OMC têm forte impacto sobre as políticas nacionais de educação, seja quanto a seu foco na formação para o mercado de trabalho seja com vistas aos interesses capitalistas de desenvolvimento das potências. Esse tipo de interferência, como é sabido, relega a educação à preparação para o trabalho, desconsiderando (obviamente) o caráter significativo e ressignificativo da educação para o pleno exercício da cidadania e para a ascensão social. A reforma do Ensino Médio traz essa teoria de forma escrachada, demonstrando o quanto as manobras voltadas à mercantilização da Educação Básica pública acontecem às claras e sem qualquer tipo de regulação que legitime tais modificações. O que passa a ser ensinado é o foco no conformismo e em falsas competências e capacidades que levam ao extremo da competição e da meritocracia; em que se isenta o Estado da responsabilidade pelo sucesso da população, ao mesmo tempo em que esse ente atua e interfere significativamente no tipo de formação e nas condições sob as quais a educação será ofertada para garantir os direitos básicos e o ensino de qualidade.

Molina e Bordignon (2022) analisam a forma como a BNCC foi construída e as influências do contexto neoliberal tiveram, não só sobre seu texto, mas sobre as determinações do ensino obrigatório no país. O artigo denominado *A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história* inicia trazendo um breve relato sobre o percurso de elaboração da Base, retroagindo à fundação do Ministério da Educação, ainda nos anos 1930 com Getúlio Vargas, passando pela Constituição de 1988, a LDB e os PCNs, até chegar na consolidação do documento. De acordo com os autores, o documento consolidado descharacterizou seu sentido democrático ao firmar paradigmas pré-selecionados, esquivando-se tanto das sugestões quanto das críticas dos profissionais da educação que compuseram as comissões de escrita, tornando-as mera aplicação burocrática, quando já havia, previamente, uma intenção definida quanto ao texto que seria publicado. O texto também realiza a crítica aos conceitos difundidos no Ensino Médio, pois que passava uma falsa concepção de que os jovens têm protagonismo e devem trilhar seu caminho de acordo com suas habilidades. Os autores ressaltam que o caráter mercadológico imbuído nessas afirmações decorre da necessidade de não se potencializar pontos altos de cada indivíduo, e sim de ensiná-lo a se tornar competente para atender às demandas emergentes do capitalismo, aprendendo não só a se tornar um

funcionário que esteja de acordo com as implicações de mercado, mas também que saiba lidar com os desafios que um sistema excludente e segregador impõe à sociedade. Entendem os autores que tal situação causou uma desigualdade excruciante que cada vez mais leva as pessoas à margem da sobrevivência, enquanto outras esbanjam valores altíssimos em suas contas bancárias e posições em *rankings* nacionais e internacionais de maiores fortunas.

O que seria este método senão adaptar os trabalhadores às condições precárias a que o mundo do trabalho lhes apresenta? A finalidade do desenvolvimento de competências, portanto, é ajustar os indivíduos a uma sociedade que já está pronta, não sendo necessária uma mudança substancial em suas bases: ela pode ser conservada como tal por que é naturalmente harmônica. Esta é a democracia liberal, isto é, todos os indivíduos podem participar da dinâmica social – desde que desempenhem funções específicas na sociedade de classes. Cada um, à sua maneira, portanto, dá vida ao tecido social à medida em que o ajustamento às suas funções dá sentido à hierarquia entre os grupos sociais. (Molina; Bordignon, 2022, p. 94)

Segundo na linha desses autores, depreende-se que o termo competência leva a culpabilizar o próprio estudante por vitórias ou fracassos, impondo a ele a responsabilidade por tudo o que ocorre em sua vida; tomando como pressuposto a concepção de que o Estado já cumpriu sua função qualificando-o de acordo com as habilidades requeridas nas instâncias de mercado e que, se elas não deram bons frutos, deve-se às escolhas equivocadas que o indivíduo realizou.

Outros pontos de destaque do texto estão relacionados às oportunidades às quais os estudantes terão acesso, pois, se pensarmos no princípio central da BNCC que é universalizar o ensino e garantir educação de qualidade em todo o território nacional, é possível considerar que uma escola de periferia, com poucos recursos e grandes desafios contextuais, não apresentará as mesmas oportunidades de ensino que escolas em situação oposta. Assim, o princípio básico cai por terra, pois apenas prescrições oficiais não garantem as condições para que a educação ocorra na mesma qualidade para todo o território, posto que as oportunidades não são iguais.

Outro ponto a se considerar, retratado pelos autores, diz respeito à Lei 13.415, de 2017, que trata das modificações no Ensino Médio. Tal Lei, além de alterar a LDB/96, também transformou a vida dos professores e estudantes desse nível de ensino, descaracterizando-o e subjugando os profissionais da educação, ao permitir que as pessoas possam ministrar conteúdos por notório saber e responsabilizando o estudante pelos eventuais sucesso ou fracasso a partir do plano de vida que mascara os interesses do capital na conjuntura de manutenção das desigualdades sociais. De acordo com os autores, a BNCC foi um acordo firmado entre o estatal

e o privado voltado à “obtenção da hegemonia por meio da educação.” (Molina; Bordignon, 2022, p. 99) Ao se referirem especificamente sobre o ensino de História, os autores relatam que houve uma diluição dos conteúdos da disciplina na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, usando-se dos saberes históricos como manobra para a manutenção das estruturas hegemônicas, ou seja, descaracterizando o sentido do ensino de História para a compreensão das estruturas sociais e para a reflexão sobre o ontem, o hoje e o amanhã.

Knack e Friderichs (2020), em *A BNCC e os referenciais curriculares do estado da Paraíba: considerações sobre o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental*, debatem o conceito de currículo a partir da perspectiva de Michel Apple, Ivor Goodson e Berticelli.

É preciso considerar que a consagração das disciplinas como base para organização curricular é uma escolha política e social, constituindo questão sensível para reformas no sentido da unificação escolar; por outro lado, a BNCC altera aspectos institucionais, atribuindo e legitimando peso simbólico de algumas disciplinas/áreas do conhecimento em detrimento de outras. (Knack; Friderichs, 2020, p. 138)

Ao tecer informações técnicas sobre a estrutura do documento, os autores conversam com Caimi e Pereira e Rodrigues³, considerando suas orientações especificamente no que tange a um ensino de História que ultrapasse a mera transposição dos conteúdos históricos fundado no conhecimento eurocêntrico, mas que suscite o saber mais profundo. Tal saber deveria partir da vivência brasileira, do que significa esse conhecimento histórico numa perspectiva crítica que tome tais conteúdos como parte fundamental da construção do pensamento crítico e das mudanças sociais necessárias à superação das desigualdades impostas pela dominação neoliberal.

Os autores também apresentam considerações sobre a proposta pedagógica utilizada no estado da Paraíba no que concerne a sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que organiza o ensino de História no sentido da valorização dos sujeitos inferiorizados da história; e que, ainda, veem a disciplina como capaz de promover pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade, sobre os caminhos e descaminhos das estruturas de poder e dos problemas sociais. Contudo, ainda é preciso focar na capacitação contínua dos profissionais da educação, afinal, para desenvolver o pensamento crítico é necessário tê-lo bem estabelecido para: percorrer o teor do saber e aprofundar os pormenores; conhecer as múltiplas interpretações; atribuir sentido à historicidade; problematizar o arcabouço de acontecimentos e razões - tudo isso de forma dinâmica, a partir de metodologias que não apenas dialoguem, mas

³ Autores utilizados também no presente texto como parte da revisão bibliográfica.

teçam contrapontos e amarrações com a realidade vivida do estudante, buscando sentido para o que é estudado e sistematizando criticamente as informações.

Todavia, quando se trata especificamente da BNCC, os autores apontam que entre a primeira e a terceira versões houve um significativo distanciamento, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e aos pontos de vista que tratam da história. Entendem os autores que a primeira versão apresentava maior aproximação com a história que parte do contexto brasileiro, de suas vivências, intempéries e dinâmicas de influência e dominações; já na terceira versão, esse assunto não perpassa o documento todo como fator estruturante, mas se torna um conteúdo estanque, como só mais um elemento do conjunto geral da história dada e factual.

Nesse sentido, ao comparar o documento oficial da Paraíba com a BNCC, tem-se um retrocesso nos âmbitos metodológicos, procedimentais e dos conteúdos abordados, resultando em uma dicotomia entre o que se espera a partir da Base e a valorização da realidade local que se espera estar presente nos documentos curriculares dos estados. O que se critica não é a elaboração de um documento basilar da educação nacional, ele, sim, necessário para a busca de igualdade e qualidade de ensino: ao materializar um documento orientador de todo o sistema educacional brasileiro, em um território tão diverso, corre-se o risco de descaracterizar essa mesma diversidade e limitá-la à mera história de subjugação de um povo e ascensão de outro, de mera aceitação de fatos dados sem a necessária reflexão e contextualização vazada nas experiências e culturas locais.

2.2 BNCC e o currículo de história

No artigo denominado *BNCC e ensino de história: horizontes possíveis*, Ralejo, Mello e Amorim (2021) abordam as formas como o ensino de História proposto na Base Nacional Comum Curricular pode influenciar, muito mais do que a forma como as aulas são ministradas, no tipo de conhecimento ao qual os estudantes terão acesso e ao conhecimento e pensamento crítico (ou não) que desenvolverão. As autoras estabelecem considerações sobre como são arquitetados os currículos, destacando as possibilidades seja de clarificação de conteúdos seja de seu total apagamento. No que tange às aulas de História, de acordo com as pesquisadoras, houve significativa modificação entre a primeira e a última versões da BNCC, sendo que a primeira trazia um aspecto mais relativo às identidades brasileiras e às demais culturas que, miscigenadas, construíram o Brasil; comparada à versão atual, tem-se uma ruptura com o passado histórico sul-americano em prol do eurocentrismo enraizado no pensamento hegemônico dominante. Tal perspectiva impacta significativamente a forma como crianças,

jovens, adolescentes e adultos tendem a pensar sobre o processo de construção do país e são minimizadas as relações críticas que se pode estabelecer com o estudo das questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Ao encontro dessa propositura está o artigo de Pereira e Rodrigues (2018) intitulado *BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história*, ao salientar a importância de se analisar os conteúdos consagrados como obrigatórios em um documento tão importante como o é a BNCC. A seleção de tais direcionamentos para o desenvolvimento do conhecimento histórico poderá determinar a forma como o ser se relaciona consigo, com o outro e com o meio ao seu redor, modificando suas perspectivas e análises em relação ao contexto em que está inserido. Os autores apontam também para a ruptura do antigo pensamento que evidencia a história dos heróis europeus e aproxima o estudante da história real, não positivista, mas que apresenta os fatos históricos o mais próximos que seja possível da verdade, oferecendo ferramentas suficientes para que os educandos tenham a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, analítico, questionador e de confluência entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Silva, Santos e Fernandes (2019), em *BNCC e o Currículo de história: interpretações docentes no contexto da prática*, ressaltam o fato de que, ao criar um documento que visa uniformizar o ensino tornando a aprendizagem básica para todos, acaba-se por cair na ideia da inflexibilidade, em que se desconsidera os diferentes contextos e culturas das mais variadas localidades brasileiras cujas especificidades cabe respeitar e agregar ao currículo escolar para contemplar as identidades dos diversos sujeitos a elas pertencentes. Tem-se, então, que a imposição de obrigatoriedade de uma matriz curricular particular acaba por engessar as práticas de ensino e aprendizagem e a forma como os professores relacionam esses processos na sua atuação docente. A partir das entrevistas realizadas, as autoras apresentam o massivo descontentamento de professores de História que consideram o novo formato apresentado pela Base como cerceador do ensino, posto que certos conteúdos são priorizados em detrimento de outros que estão balizados num caráter ideológico e mercantil, como já mencionado, tensionando a relação entre ensino, aprendizagem e saber histórico.

Em *Currículo do estado de São Paulo e BNCC: convergências e divergências no ensino de história*, Silva (2023) apresenta uma análise das proposituras presentes na confluência entre o Currículo Paulista para História e a Base Nacional. Inicialmente, a pesquisadora nos leva a indagar o currículo como algo que inclui e exclui, como um documento repleto de dizeres, pensares e fazeres que expressam determinadas concepções sociais, políticas e econômicas.

Com isso, a documentação curricular de História no estado de São Paulo não é algo dado de forma estanque e linear, seguindo um fluxo de demandas naturais da sociedade paulista, mas sim fruto de perspectivas e influências, tanto em sua concepção e organização quanto na seleção em seus conteúdos, a partir da BNCC.

A autora ressalta ainda a trajetória do ensino de História no Brasil no contexto macro da educação brasileira, iniciando-se de forma restrita e hegemônica (para as classes inferiorizadas), com os jesuítas, e tomando forma a partir dos anos 1930. Apenas com a LDB/96 é que o Ensino Médio passa a fazer parte da Educação Básica (EB) e somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e então a BNCC em 2018, vai ganhando forma específica para o ciclo escolar. Por fim, a pesquisadora elucida o que são a BNCC e o currículo do estado de São Paulo, partindo dos PCN, passando pelo Programa São Paulo faz Escola até o atual currículo estadual, constituindo em parte, de acordo com a autora, uma cópia da BNCC.

Em *A BNCC: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história*, Oliveira (2021) elabora uma análise sobre o que é proposto para o ensino de História a partir da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental e alcançando o Currículo Paulista. Apesar de o trabalho tratar do Ensino Fundamental e esse não ser nosso foco, uma importante colaboração da pesquisa refere-se ao que é exposto na BNCC como conteúdo basilar e obrigatório, como as competências socioemocionais, que abrem margem para uma formação tecnicamente mais humana para o convívio em sociedade. Fazendo uma análise mais rebuscada do assunto, a autora propõe a reflexão sobre o cunho de determinados conceitos apresentados no documento. Claro que as competências socioemocionais não são algo nascido especificamente da Base, mas é a partir dela que se estabelece a natureza obrigatória delas, constituindo ponto de partida para os currículos estaduais e municipais de todo o território nacional. Importante lembrar que tais orientações já vinham sendo apresentadas de forma sutil pelos PCNs e DCNs, e, pautando-se na análise rebuscada, podemos ser levados a conjecturar que essas competências, ditas essenciais, servem ao mercado econômico e às suas demandas. Afinal, a inflação dos mercados financeiros desde a explosão da industrialização tem suscitado novas demandas das empresas e, consequentemente, dos trabalhadores: representa um diferencial necessário saber trabalhar em equipe, ser proativo, adaptável, dinâmico e multitarefas, além de desenvolver habilidades para o diálogo e a resolução rápida e eficiente de problemas. Basta uma breve análise para compreender que o foco pode não estar na capacidade de desenvolver pensamento crítico para o questionamento das estruturas postas, mas para a

domesticação das mentes, e, assim, levar tais necessidades mercantis para as salas de aula, dado que, afinal, essa é uma forma de se consagrar novos currículos atualizando-os às demandas capitalistas atuais, e ao mesmo tempo qualificar os trabalhadores, desde a Educação Básica, diminuindo a necessidade de capacitações por parte de empresas e demais setores privados.

A tese defendida por Almeida (2021), *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história*, estabelece um panorama crítico fundado numa perspectiva contrária às recentes formulações governamentais que alteraram o texto da BNCC a partir de 2016. A autora ressalta que o documento, fruto de disputas de poder e negacionismos, acaba por imbuir à educação um caráter fechado em que políticas públicas não são pensadas em prol do desenvolvimento da nação, mas para acarretar benefícios ao setor privado e econômico, que já dispõe de notória força de controle e dominação sobre a sociedade brasileira. A BNCC de História, especificamente, em suas modificações desde a versão preliminar, demonstra, de acordo com a autora, o quanto os impactos das determinações dos agentes detentores de poder culminam em retrocessos e mascaramentos da história e dos pertencimentos de um povo. A necessidade de revelar e camuflar os sentidos da história crítica e da formação problematizadora do cidadão, que não a percebe como algo dado e posto, faz-se cada vez mais latente. Contudo, os estudiosos da área, inicialmente consultados para abrir as portas para esse quesito, foram sendo paulatinamente excluídos do processo de construção da regulamentação nacional.

Castro e Azevedo (2019) apontam para o currículo de História e as prescrições contidas na BNCC para Natal, no Rio Grande do Norte (RN), ampliando também o olhar para o ensino em tempo integral advindo da Lei 13.415/2017 no que diz respeito às modificações propostas para o ensino das Humanidades, em específico, de História da rede pública do RN. As autoras mencionam um panorama de inexistência das melhorias que eram previstas na proposta do ensino em tempo integral, como também os que eram trazidos nas propostas da BNCC baseada no conceito de competências, entendendo-as como equivocadas por não considerarem os recursos necessários à implementação e à formação dos profissionais envolvidos, e pela falta de consciência crítica advinda da diminuição da carga horária referente às Humanidades. Nesse artigo, foi possível refletir sobre alguns dos fatores que envolvem a pedagogia das competências, conteúdos e habilidades, apresentadas pelas autoras como “os conteúdos, ou seja, os conhecimentos adquirem um caráter central. Já as competências se referem à aptidão de movimentar recursos para solucionar problemas imediatos e a habilidade seria a aplicação dessa competência de forma prática.” (Castro; Azevedo, 2019, p. 9) Complementam essa informação

dizendo que a Base incutiu tanto enfoque nos conteúdos e em sua extensão que desconsiderou que a diminuição da carga horária de História, em particular no estado de RN, em caráter compulsório, forçou a emergência de um ensino estanque, de memorização e distanciamento da criticidade. Em tal situação, não sobra tempo suficiente para reflexão, tampouco para aprofundamento dos conhecimentos que realmente são pertinentes para a formação dos estudantes.

O artigo de Brazão (2022), nomeado *A BNCC e a influência da historiografia tradicional*, traça um panorama que vai desde as primeiras indicações da Base nos documentos estruturantes da educação nacional, como a LDB e as DCNs. O autor menciona que, ao longo da formulação inicial do documento, os estudiosos presentes, e mesmo os ausentes, formularam duras críticas quanto à exclusão de temas como História Antiga e Medieval e ao foco na História do Brasil (essa crítica feita por defensores do eurocentrismo), com a presença massiva de interferências políticas e ideologizadas. Além disso, a força do que é colocado no documento pode tanto empoderar uma nação quanto coloca-la em lugar de sujeitos passivos e incivilizados, como o pensamento eurocêntrico e colonizador tem incutido há gerações.

Em *Ensino de história, historiografia e currículo de história*, Mendes (2020) apresenta sua percepção do que se busca na formulação de um currículo para o ensino de História diante de seu atrelamento às orientações oriundas da BNCC e dos PCN's. O pesquisador levanta um ponto crucial sobre ensinar história, seja na perspectiva tradicional, crítica ou pós-crítica, que se refere às influências que os objetivos postos no documento demandam ao alunado. Isso nos revela que, como já mencionado, o currículo é território de poder e disputas, podendo alterar significativamente a identidade, não só de um estudante, mas de toda uma sociedade abrangida pelas determinações oficiais. A respeito de conhecimento, Mendes tece um comparativo entre os PCN's, ainda na década de 1990, e a atual BNCC. Indica que os documentos dos anos 1990 tinham se voltava às teorias críticas e pós-críticas do currículo, isto é, seu foco não estava apenas numa abordagem conteudista, mas no desenvolvimento do conhecimento, da racionalização, do questionamento, da reflexão, da atenção aos temas que caracterizam uma sociedade como sua cultura e organização, e das finalidades do ensino de História. Para o autor, os documentos curriculares atuais fundamentam seu escopo no conteúdo, enquanto os PCN's intentavam a transversalidade dos temas inerentes ao cotidiano em questão, superando a homogeneização.

Acerca do tipo de ensino de História disponibilizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, o pesquisador indica que a atenção das reformas curriculares estava voltada às orientações dos PCN's, especificamente para superar a ideia fragmentária do ensino e da aprendizagem em uma

linha do tempo positivista, puramente factual e de mera transposição didática e sem sentido prático.

Outro ponto apresentado refere-se ao impacto que as relações político-sociais têm sobre o ensino de História. O texto menciona o momento da ditadura militar, que determinou significativos retrocessos ao ensino desse campo do conhecimento, relegando a História, assim como a Geografia, à perspectiva ideológica da educação moral e cívica, que fornecia um tipo de conhecimento voltado ao patriotismo. Com a redemocratização, princípios da cidadania foram aos poucos sendo reincorporados e as teorias críticas e pós-críticas puseram-se em voga. Numa breve análise, pode-se compreender o impacto dessa disciplina no desenvolvimento social, afinal, se a história fosse um campo insignificante, pouco valeria à pena modificar sua composição, independentemente das modificações nos cenários políticos e econômicos. O currículo serve a algo e a alguém, o que se torna evidente ao refletir sobre as estruturas vigentes ou sobre o ensino prescrito no currículo. A construção da BNCC foi um demonstrativo disso, na medida em que as modificações constantes, tanto no texto quanto nas comissões organizadoras, tornaram o documento um produto delimitado de acordo com as condições do capitalismo vigente, dadas as comissões de apoio serem potencialmente fomentadas por movimentos empresariais como é o caso do Movimento Todos Pela Educação, apagando marcas pluriculturais e investindo em homogeneidade, o que vai de encontro à realidade brasileira.

Estudando a relação dicotómica entre o global e o nacional nos livros didáticos de História, Sczip e Chaves (2021, p. 1-2) corroboram com o exposto ao dizer que

Ao longo de sua trajetória, a disciplina de História do Brasil esteve orientada ora à consolidação do Estado Nação e a consequente formação de uma identidade nacional e difusão de um nacionalismo patriótico, notadamente voltado a manutenção do poder político e privilégios econômicos, ora vinculada a formação para o exercício da cidadania.

A escolha do que se pretende ensinar é abarcada pelo conhecimento que se pretende construir e à sociedade que se pretende constituir. Ao longo do texto, os autores tratam de levantar inúmeros questionamentos sobre o papel do ensino de História da nação, sem entrar na questão de nacionalismos, mas propondo o aprofundamento dos conteúdos que tratam do patrimônio histórico-cultural e dos saberes populares.

Ao se referirem a Apple (1982), os autores avaliam que, para se conseguir abstrair os sentidos das escolhas dos materiais e conteúdos a serem ministrados nas aulas de História, é preciso analisá-los profundamente e criticamente, a fim de considerar a que campo de interesses pertence ou servem. É evidente que a princípio se torna incontestável a presença hegemônica

da classe dominante no currículo, afinal, é ela quem, em supremacia, atua como gestora de toda organização curricular de modo a refletir o elitismo ainda presente nos sistemas educacionais, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação na elaboração da BNCC. Um importante fator apesentado pelos pesquisadores é o de considerar que uma nação só pode exercer o seu nacionalismo quando verdadeiramente emancipada e autônoma, que não depende ou não corrobora com as determinações internacionais. E, quanto a isso, como é sabido, o Brasil sofre constantes influências internacionais que buscam legitimar os sentidos das reformas nos sistemas e processos de ensino, como é o caso de Unicef e Banco Mundial.

Com isso, ao fazer um recorte sobre a história do nacionalismo nos conteúdos de História, o texto remete ao fato de que esse conceito ,(e seu uso, pode pender para a supremacia eurocêntrica, como era o caso do ensino de temas históricos que supervalorizava a cultura branca em detrimento da cultura dos povos originários, especialmente na invasão do Brasil pelos portugueses, que até meados dos anos 2000 era tida e comemorada como descobrimento. Vale dizer, ao se pensar na formação para a cidadania é preciso considerar que cidadania é essa que se tem oportunizado nas escolas e nos materiais didáticos. Na BNCC, o ensino de história brasileira apresenta-se mais evidente apenas no 9º ano; anteriormente a isso, desde o 6º ano o enfoque se põe no conteúdo internacional, iniciando suas considerações a partir da cultura europeia, reforçando os conceitos apresentados anteriormente de que o Brasil ainda está significativamente preso às determinações eurocentristas e internacionais.

Omuro (2020), em *História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação*, aborda as concepções críticas a partir de sua condição profissional como supervisora de escolas estaduais da Rede Paulista de Ensino. A autora apresenta o percurso de construção do Currículo Paulista de História que se deu a partir da promulgação da versão final da BNCC e como, em sua perspectiva, houve um distanciamento dos agentes interessados na proposta: a própria pesquisadora informa que ao longo da elaboração do material, quando ele foi disponibilizado para consulta pública, foram cerceadas as intervenções públicas, no sentido de impedir o debate do que já estava explícito que seria aceito ou não como alteração do documento, tratando-se apenas de, em geral, correções conceituais, legislativas e complementações - manifestações, questionamentos e solicitações de justificativas não seriam aceitos. A autora elucida que, ao longo de toda a construção do documento, apesar de se apresentarem novos conteúdos que buscam acentuar a presença das mulheres, dos indígenas e da população LGBTQI+, o currículo de História ainda permanece

com uma perspectiva tradicional (apresentada no próprio texto) e com a periodicidade usual preservada no ensino.

Com base nisso, a autora reflete o fato de que, apesar dos avanços de determinadas temáticas, não é justificada (OU: justificável) a continuidade de se pensar a história de forma tradicional, tampouco de manter a cronologia de sempre, alienando-se das críticas tão atuais ao eurocentrismo, à divisão quadripartite da história, ao capitalismo e à inferiorização da classe operária. Isso quer dizer que pouco se avançou no documento, dada a descaracterização de seu cunho reflexivo e crítico no tratamento dos acontecimentos históricos como fonte de análise profunda da sociedade e de suas estruturas. Além disso, a autora aponta para a unicidade teórica em que foram feitas as divisões dos conteúdos, evidenciando um tema em detrimento de outros, não propondo uma conjuntura que valoriza diferentes pontos de vista e momentos históricos, mas sobrepõe os grandes momentos de constituição da humanidade numa perspectiva ocidentalizante.

Corroborando com o exposto, a tese de Castro (2022) denominada *A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)*, apresenta as formas como, na BNCC, o currículo de História, especialmente para o Ensino Médio, sofreram ínfimas alterações de acordo com o viés capitalista e político preeminentes no momento de construção do texto da Base. A falsa concepção proposta para o Ensino Médio que visa capacitar os jovens de acordo com suas habilidades e escolhas de profissionalização, é uma forma de mascarar o sistema vil em que atua o mercado em busca de mão de obra barata desde a escolarização básica.

Isso é apenas um esboço de como a influência escrachada da mercantilização impacta na educação e, consequentemente, na formação dos brasileiros, além de demonstrar como a educação se vê como massa de manobra. Afinal, se eu quero formar sujeitos proativos e dinâmicos, capazes de suportar as diversas flutuações e instabilidades do mercado de trabalho, mas sem consciência de classe suficiente para que se unam para lutar por seus direitos e dignidade profissional e acadêmica, por que não formar sujeitos com competências mínimas, mas dóceis e pacíficos, que aceitem a realidade dada como parte da normalidade que deve ser mantida pelo bem individual? É assim que está estabelecido no ensino de História, quando o estudante não tem oportunidades de uma formação que o leve a pensar e refletir sobre os acontecimentos, sobre o que é posto como conhecimento histórico. Para além de o ensino tornar-se descontextualizado e insignificante para a vida daquele que aprende, torna-se só mais um cumprimento de carga básica obrigatória que estudantes e professores têm de cumprir a fim

de alcançar seus objetivos mais básicos. A falsa ideia vendida de progresso fundada em cursos profissionalizantes tem feito com que os jovens das escolas públicas estejam cada vez mais distantes do ensino superior.

Faz-se então necessário pensar sobre o ensino que se ministra a esses jovens, sobre que tipo de incentivo há para que se desperte nele o interesse pelo aprendizado e pela continuação dos estudos. O ensino básico e que não promove novas conexões neurais não faz sentido para ninguém, não desperta, não instiga, não interessa. Em outras palavras, tratar a história de forma regular, linear e positivista, não desperta, não importa e não transforma. É evidente que o professor, dentro da escola, pode e deve fazer transcender os saberes para além das prescrições oficiais, evidenciando a escola como espaço de transformação e problematização do cotidiano e das relações sociais, como indica Castro (2022, p. 216): “Essa dimensão, além de ser convidativa para a reflexão, desafia os profissionais do ensino a assumirem posturas ousadas, criativas, compromissadas com transformações no seio escolar.”

Contudo, é preciso descentralizar a culpa do docente, compreendendo que o professor é apenas um dos alicerces que sustentam a educação, e, sem menosprezar a categoria, o mais frágil, afinal, é sob ele que recaem todas as determinações oficiais, a pressão pelo aprender ou não aprender, as circunstâncias sociais que interferem na relação docente-discente e trazem para dentro da sala de aula muito mais que o ato de construção do saber, mas todas as mazelas e questões que embasam a vida do alunado. Portanto, o professor precisa de respaldo para atuar.

Em *O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil*, Moreno (2019) menciona reflete o quanto a construção do sentido histórico em nossas mentes se atém apenas aos momentos mais impactantes ou mais mencionados, como é o caso da história europeia, tomada como a grande fonte universal de saberes e acontecimentos estudados em todos os lugares. O autor critica o quanto o pensamento excludente está embrenhado na forma de conceber a história de forma unilateral, desconsiderando, propositalmente ou não, o contexto amplo de história.

É basicamente do que trata a colonização do tempo, como menciona o próprio pesquisador, concepção que não nasceu do nada ou simplesmente brotou no imaginário das pessoas, mesmo daquelas que têm sua história apagada e menosprezada - isso surge desde os primórdios da educação. Tratando-se do Brasil, os registros históricos sempre estiveram voltados ao heroísmo europeu, apagando a identidade de um povo e contribuindo para a desvalorização da própria cultura nacional como produtora de conhecimentos ricos, significativos e contributivos para a constituição da humanidade. A seleção dos conteúdos a

serem ensinados e com os quais os alunos terão contato ao longo de sua vida acadêmica será fundamental, como já mencionado anteriormente, para o tipo de história e de saber histórico que se disseminará na sociedade, e para se forjar os elementos de construção da identidade de um povo. A história contada a partir da visão eurocêntrica mantém o protagonismo centralizado em atores únicos, como se o restante da humanidade estivesse em pausa, surgindo apenas quando em contato com os protagonistas e não contribuindo realmente para nenhum momento da constituição humana como a conhecemos.

No entanto, assim como a história da colonização do Brasil, que já passou de descobrimento para invasão, a conscientização sobre essa situação pode fazer com que, em algum momento, os atores de fundo ressurjam para o seu verdadeiro papel como protagonistas da própria história, em um mundo que perceba as várias histórias que formaram as civilizações desde seu surgimento como plurais e significativas, como partes de um quebra-cabeças que só faz sentido quando montado por inteiro. Já temos a Lei 10.639/2003⁴, entre outras, como início do impacto no ensino das mudanças ocorridas no último terço do século XX. Contudo, essas mudanças têm se dado de maneira muito lenta, dada a urgência de valorização do cenário nacional como potente na definição de quem somos, no rompimento com o colonialismo impregnado também nos saberes, nos espaços e nos tempos. Cabe legitimar os documentos – assim como os cursos de formação de professores - que orientem a educação nacional a partir de fontes e abordagens que valorizam o povo brasileiro como protagonista de sua própria identidade e história, no tempo e no espaço.

No artigo de Fontineles e Sousa Neto (2023): *Além da norma: a BNCC e as repercussões no ensino de História*, os pesquisadores fazem um recorte crítico do currículo estadual de história do Piauí a partir da BNCC. A princípio, mencionam que o currículo não é um documento impenetrável, posto que está inserido em um contexto com diversos tipos de influências, sejam elas políticas, sociais, regionais, culturais ou econômicas, além da própria cultura escolar que permeia toda a sua implementação. É um documento que nos molda enquanto sociedade e que carece de compreensão do entorno para sua constituição e adequação. Assim é que, ao adentrar no ensino de história, especificamente, os autores trazem uma citação de François Furet (1986, p. 8, apud Fontineles; Sousa Neto, 2023, p. 146): “Como disciplina ensinável, a história é na maior parte das vezes um passageiro clandestino nos programas

⁴ A lei 10.639 é uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

oficiais.” Isso se aplica ao ensino francês e ao brasileiro, dado que, ao longo da escolarização básica, pouco espaço é dado ao ensino de história.

Isso compromete bastante a abrangência do componente curricular de História no cotidiano escolar e traz implicações na própria operacionalização da programação proposta no currículo formal e – ousaríamos dizer – na forma com que a sociedade pensa a si mesma, sua história e o lugar reservado a esta área no currículo formal, bem como nos saberes que ele é capaz de produzir. Discutir isso remete a refletir sobre o lugar social atribuído ao conhecimento histórico na sociedade brasileira e como isso retroalimenta posturas tecnicistas frente ao conhecimento, em detrimento da formação humanista que problematiza o próprio conhecimento ensinado. (Fontineles; Sousa Neto, 2023, p. 146-147)

Essa perspectiva de suprimir o ensino de História e tomá-la como uma mera ciência acrítica se faz presente desde o início da escolarização formal implantada no Brasil, percorrendo marcos que invalidaram ainda mais a disciplina como a ditadura civil-militar, que atacou fortemente às humanidades: “A disciplina História, seja na Universidade ou nas cadeiras escolares, era um dos alvos dos ataques autoritários, por ser entendida como fomentadora de questionamentos incômodos à ditadura que se implantara no país.” (Fontineles; Souza Neto, 2023, p. 148)

Uma outra crítica aportada pelos autores diz respeito à responsabilização que o Estado impõe aos professores para que não só deem conta das determinações propostas, mas para que também rompam com o engessamento que, nas considerações dos pesquisadores, se faz notar ao longo tanto da BNCC quanto do documento curricular do estado do Piauí. O Estado se exime de suas atribuições e responsabilidades de qualificação do ensino quando não atua na capacitação contínua e adequada dos professores, no investimento em educação, nas melhorias do atendimento do setor público, na eliminação das tantas dificuldades sociais e econômicas de que alguns estudantes vivem, entre outras questões.

O artigo de Oliveira e Caimi (2021), intitulado *Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola*, apresenta críticas ao conceito de universalização do ensino presente na Base. As autoras explanam, ao longo de seu texto, que essa ideia universalizante acaba por homogeneizar o ensino, descharacterizando as múltiplas facetas e vértices que há dentro do território brasileiro, principalmente quando se trata do currículo oculto, que é aquele que verdadeiramente se materializa nas escolas e salas de aula, que perpassa tanto o currículo oficial, o prescrito, quanto o currículo real, o realmente aplicado na escola em função das determinações oficiais e da realidade vivida. O texto adota o viés do golpe de 2016 que culminou com a destituição da presidente Dilma Rousseff, o qual, de acordo

com as autoras, resultou em fortes impactos sobre a educação e, especificamente, sobre a elaboração de uma base nacional que, como já mencionado, é alvo de interesses e território de disputas de poder e controle massivo.

O recorte do artigo também enfoca o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como disseminador do currículo prescrito que, além das determinações contidas no edital de chamamento para elaboração e seleção das obras a serem disponibilizadas aos estudantes, também determina que tipo de ensino será ministrado com a propagação desses materiais. O estudo sobre a BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental traz uma amostra do que é almejado como ensino nessa etapa. As autoras ressaltam que o texto traz, de forma um tanto velada, o que se espera do ensino dessa disciplina, o qual deve se ater ao mero conhecimento da linearidade da história e dos eventos passados, descaracterizando a reflexão e a ação sobre conteúdos e contextos, e desconsiderando que a história não é linear e cronológica, mas perpassa por momentos, tempos e acontecimentos que se entrelaçam e têm total significância para o desenvolvimento crítico do cidadão. Esse impedimento da visão ampliada e que busca desenvolver nos educandos a noção de sujeito histórico e de acontecimentos além da perspectiva europeia, impede e restringe o sentido vivo da história como possibilitadora de ascensão social e consciência crítica.

Para as autoras, a compreensão que se tem sobre o encontro entre o currículo formal e o currículo editado, que é o PNLD, por exemplo, documento feito a partir de um currículo macro para ampla disseminação, é a de restrição das culturas e homogeneização do ensino e da aprendizagem; do compreender algo já dado, posto e imposto como conhecimento (por vezes distante da realidade cotidiana), cerceador do papel fundamental da escola de contribuir para a formação de mentes pensantes, críticas, reflexivas e que atuem de acordo com a sua realidade e seu contexto vivido.

Cercear o tipo de conhecimento histórico ao qual o estudante terá acesso e que deverá ser abordado pelo professor em sala de aula influí sobre que tipos de questionamentos os estudantes farão sobre o que lhes é ensinado e sobre o que aprenderam. É preciso que, na escola, se tenha acesso a vasto material, não só para construir significados a partir dos conceitos aprendidos, mas também para que se possa ter escolha, vez e voz sobre a sua própria história: “A tentativa de garantir um único roteiro para todo o país estaria calcada no silenciamento da diversidade que os estudantes trazem para dentro da escola, o que ensejaria a construção de uma narrativa única sobre os conteúdos a serem ensinados.” (Oliveira; Caimi, 2021, p.18)

Em *Ensino de história em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de construção da BNCC de história para os anos finais do ensino fundamental (2015-2017)*, Costa (2023) traz um levantamento dos contextos sociopolíticos em que foram propostas as três versões da BNCC. O texto nos remete a pensar para além das funções que a BNCC visa estabelecer para o ensino brasileiro. O que o autor nos convida a pensar é a relação política entre os diferentes partidos que fizeram valer as determinações anteriores quanto à obrigatoriedade de uma base nacional e o modo como cada um desenvolveu ações e projetos que colocaram em andamento a construção/continuação desse documento. As determinações impostas pelos governos vigentes ao longo da consolidação do documento demonstraram fortemente o impacto da perspectiva de cada um, não só sobre a organização das comissões de escrita do texto e análise dos escritos, mas também do que seria aceito ou não no documento a ser publicado. A presença ou desaparecimento de conceitos e concepções é um exemplo de como as marcas políticas tomam conta das propostas educacionais, independentemente do que é ou não é adequado para o futuro da nação e para o enriquecimento dos processos de ensino que anseiam superar o mecanicismo e tecnicismo.

A partir do momento em que a educação pública passa a atender às demandas do privado, muito se perde e se desconstrói sobre o futuro da nação que tenha em vista a qualidade de vida, direitos para todos e equidade social. O que se tem estabelecido sobre o que e como ensinar também faz parte das discussões acerca da Base Nacional para História. O autor aborda como os conteúdos são propostos de forma a direcionar o campo das ideias pedagógicas em prol do viés capitalista e neoliberal, tendo como foco o desenvolvimento de capacidades básicas de assimilação, memorização e compreensão dos fatos, sem análise crítica e aprofundada sobre o que é apresentado. Afinal, o que está posto está posto e deve ser simplesmente absorvido, como se a história fosse apenas um compêndio de informações cronológicas, contadas sob um viés único e que nada tem a ver com as relações que se fazem possíveis no presente e no futuro. Trata-se de uma abordagem que, “De modo geral, essa abordagem se vincula à pretensão de abranger “toda a História”, adotando marcos políticos da experiência europeia, numa forma narrativa em que não cabem dúvidas ou questionamentos e, do ponto de vista metodológico, à memorização de datas, fatos e nomes, sem refletir sobre eles.” (Costa, 2023 p. 221)

Um grande e absurdo erro se comete ao relatar a história dessa forma, sem interagir com ela. Corre-se o risco de se menosprezar todo o saber já construído e cerceá-lo a uma mera listagem de dados e acontecimentos distantes do que é a sociedade e do que o conhecimento ao longo dos anos nos revela sobre a humanidade e suas formas de organização, assim como a

compreensão do porquê de o currículo de História ser tão fortemente atacado e suprimido nos cenários capitalista e neoliberal, de modo que “nem as presenças, nem as ausências, são neutras ou naturais, elas representam escolhas mediadas por dadas concepções.” (Costa, 2023, p. 240)

Ao longo da análise do material proposto na BNCC de História, o autor relata que não só as empresas e o segmento político têm parte nas determinações que transformaram o ensino brasileiro e negligenciaram o avanço esperado: também os historiadores são partícipes, afinal, apesar das determinações e constantes apagamentos ao longo da escrita do texto, muitos deles, ainda assim, corroboraram para que os escritos tivessem a finalidade que hoje vemos, determinando uma história acrítica e passiva. Com isso, mais do que pensar sobre as influências externas e determinações governamentais, é preciso compreender os processos que envolvem as próprias noções do que é história para os pesquisadores e historiadores, aqueles e aquelas que se dedicam a estudar e a se aprofundar no que são os processos de constituição humanos, seus fatos e resultados, pois como pensar na formação massiva sem problematizar as mentes que encabeçam essa formação?

Silva Filho, Souza, Pioner e Pena (2023), em seu artigo, apresentam considerações favoráveis quanto ao ensino de História na BNCC, constituindo o único contraponto localizado na revisão bibliográfica. Os autores indicam que a Base propõe um tipo de ensino que rompe com as estruturas eurocêntricas e visa desenvolver um sujeito que compreenda os processos históricos do passado, do presente e do futuro a fim de se construir uma sociedade mais democrática e igualitária: “O objetivo é que os alunos se tornem capazes de analisar diferentes pontos de vista, questionar estereótipos e preconceitos, e compreender a diversidade cultural e a pluralidade de experiências humanas ao longo do tempo.” (Silva Filho; Souza; Pioner; Pena, 2023, p. 229) A se considerar o ano de publicação do artigo (2023), comprehende-se, apesar de não ser esclarecido pelos autores, que a análise proposta no texto se deu sobre a terceira versão, já homologada e em fase de implementação, da Base Nacional Comum Curricular, o que se torna curioso, dado que os demais autores estudados tecem considerações no caminho contrário ao exposto.

Outro aspecto que requer atenção nessa publicação diz respeito à menção que os autores fazem ao texto de Ralejo, Mello e Amorim (2021), cujo material também foi tratado nesta revisão bibliográfica. As últimas apresentam a terceira versão da BNCC como um documento excludente, que descaracteriza as culturas brasileiras ao se impor como basilar para todo o território, e que impede o desenvolvimento da consciência crítica, indo ao oposto do que trata o presente artigo ao mencionar que “Ao valorizar a cidadania, a diversidade e a consciência

histórica, a BNCC contribui para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e atuar de forma responsável e ética na sociedade.” (Silva Filho, Souza, Pioner; Pena, 2023, p. 229)

Além disso, foi possível notar incongruências presentes nas referências aos textos (também já estudados nesta dissertação) de Pereira e Rodrigues (2018) e Oliveira e Caimi (2021), especialmente quando os autores se referem às omissões de determinados tópicos que são considerados, hoje, centrais nas discussões históricas, como a cultura afro-brasileira e indígena e o enfoque nas questões de gênero e raça, tão amplamente debatidos nas últimas décadas.

Ao longo das leituras, foi possível perceber que os autores citados no texto de Silva Filho, Souza, Pioner e Pena (2023) discordam do viés proclamado pela BNCC e refutam o seu caráter problematizador para o ensino de história, percebendo o documento como cerceador de mentes e da atuação do professor enquanto sujeito que potencializa os conteúdos para que os estudantes se desenvolvam em meio a uma aprendizagem crítica e dinâmica, propositora de compreensão e reflexão sobre o conhecimento, atribuindo a ele significado prático a partir de sua realidade.

Com isso, dada a afirmação dos autores de que “A função da escola, portanto, é ensinar o aluno a conhecer, conviver, agir e, por fim, a ser” (Silva Filho, Souza, Pioner e Pena, 2023 p. 233), depreende-se uma perspectiva ilusória e distante da realidade do cenário educacional brasileiro, especialmente quando se trata da função da escola como potencializadora do conhecimento estabelecido, do intercâmbio de ideias entre conteúdos postos e saberes advindos da comunidade na qual se encontra. Essa afirmação distorce a fala inicial dos autores que defendem a BNCC como instrumento que valoriza as múltiplas culturas, afinal, se a função da escola é levar o aluno a um vir a ser, que cultura está sendo valorizada? Seria o aluno uma página em branco, dissociado de saberes e vivências valoráveis?

A questão da identidade nacional proposta na BNCC para o ensino de História, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, é estudada por Pacini (2017) no artigo intitulado *Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC*. Essa questão perpassa diversos momentos históricos que, desde o período colonial, têm modificado e influenciado a forma como se contempla um determinado tipo de identidade nacional. É demasiado complexo pensar uma única identidade cultural a um país de dimensões continentais cuja maior riqueza é a diversidade cultural de Norte a Sul.

Ademais, não só devemos considerar as múltiplas culturas e linguagens próprias do país: cabe atentar para as grandes influências internacionais que modificam a forma como a sociedade contemporânea se materializa e se organiza. O texto remonta aos aspectos centrais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresentando uma perspectiva do ensino de História que parte de caracterizações mais gerais até chegar ao conceito de nacionalismo brasileiro.

A contextualização dos conteúdos de história abordadas pelo autor, de acordo com sua análise do texto da Base, indica que, apesar da ampla aparição de temas pertinentes à história da nação e da participação dos grupos marginalizados em sua constituição, há momentos em que se confunde a história crítica com a mera explanação de dados. Tal processo leva a propor a responsabilização ora das elites ora dos inferiorizados, o que culmina numa interpretação rasa dos processos de controle social e manutenção das estruturas de poder. Apresentar a história requer capacidades amplas de compreender a realidade vivenciada em cada período histórico, e a percepção de que cada período influencia e é influenciado por outro, intercalando-se, como em espiral, e que não basta conhecer os momentos marcantes que contribuíram para a formação da nação: é preciso também analisar e refletir sobre os porquês, os como, os para quê e os beneficiários dos diferentes acontecimentos que consolidaram as estruturas sociais, políticas e ideológicas como foram e como são. O autor defende que é preciso atentar para que a aparição dos conteúdos não mascare a limitação das propostas pedagógicas de conhecê-los, de modo que não basta tratar da colonização dos indígenas sem contextualizar a invasão de seus territórios, as formas como ela se deu e os resultados gerados a partir desse momento histórico.

Em *Ensino de história em tempos de BNCC: qual cidade no Currículo da Cidade?*, Oliveira (2022 II) elabora um apanhado de informações sobre a construção do Currículo da Cidade de São Paulo, iniciando pela própria concepção de currículo. Utiliza amplo referencial teórico, que inclui o já mencionado conceito de documento vivo, pelo qual são escrutinadas as influências externas e internas, e os contextos sociopolíticos, históricos, econômicos e ideológicos que gestam e determinam as formas de organização do documento de acordo com as necessidades e prioridades da classe dominante, consequentemente influindo sobre o que a ela favorece. Com isso, não só o currículo, mas também a escola é mecanismo que tende, direta e indiretamente, a operar de acordo com tais determinações, sejam elas favoráveis ou não à realidade do alunado.

Assim, a escola é entendida como uma instituição de distribuição e preservação cultural e econômica, em que os conhecimentos ensinados devem ser contextualizados

pensando no porquê da sua escolha e legitimação, e os educadores que trabalham nestas instituições devem ser analisados de forma relacional, sem criar uma visão determinista rígida, mas situando a instituição, o currículo e nós mesmos. (Oliveira, 2022, p.19)

Daí surgem, então, todas as intrigas e tentativas de controle sobre a educação, tida desde os primórdios da colonização do Brasil como a melhor forma de manipular a sociedade (no caso da colonização, para doutrinar os povos indígenas à cultura e religião cristãs). O pesquisador faz uma ampla análise de todo o currículo de História da Rede paulistana, elucidando sua organização e construção, para assim compreender os impactos que a BNCC teve sobre o mesmo e quais influências são perceptíveis no documento. A conclusão a que chegou foi de que o documento municipal não adicionou o conceito central da Base, ultrapassando suas determinações para a constituição de um currículo voltado à compreensão dos sujeitos históricos e da problematização sobre a sociedade capitalista.

A proposta municipal vai dialogar com debates que vem sendo desenvolvidos no campo do Ensino de História desde os anos 1990, colocando a disciplina a finalidade de formar sujeitos para a compreensão e intervenção na sociedade contemporânea e no modo de vida capitalista, além de se reconhecerem como sujeitos históricos, assim os saberes históricos escolares, que são tratados de forma distinta do conhecimento da ciência de referência, oferecem ferramentas para esta tarefa. (Oliveira, 2022, p.195)

Ainda assim, Oliveira aponta que há aspectos tradicionais no documento, especialmente no que se refere à distribuição dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental que ocorre na organização cronológica quadripartite, ou seja, idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea, e eurocêntrica, destoando do que se apresenta para os anos iniciais, como reflexão histórica, sobre os sujeitos e os fatos. Além disso, são apresentados intervenções e apoios de redes particulares na proposição curricular, tal qual ocorreu com a Base Nacional, de modo que houve parcerias entre o setor público e o privado, o que por si só já é demonstrativo das influências hegemônicas presentes no documento.

Os trabalhos mostram que, de um modo geral, a BNCC já foi amplamente estudada, em diferentes regiões, tanto acerca de sua constituição quanto de suas determinações e das interferências sobre o ensino de História como um importante campo de debates e formação social. Os autores evidenciaram que, para se estudar e compreender um documento de magnitude nacional, é preciso ter claras as noções de que ele é fruto de um contexto histórico, político e social, e que, apesar de vivermos em um regime democrático, os acordos e demandas capitalistas e econômicas geridas e nutridas pela elite dominante, determinam o *modus operandi* de todas as estruturas sociais, incluindo a educação.

No que respeita ao ensino de História proposto pela BNCC, ficou claro que esse documento sofreu significativas alterações ao longo de sua construção, ora apontando ora velando certos assuntos importantes do contexto social em que vivemos, cujas demandas por superação das desigualdades estão cada vez mais latentes, como se torna claro com o crescente número de pesquisas e debates sobre questões raciais, de gênero, de intolerância e preconceito. E, ao analisar o que já foi pesquisado, foi possível perceber que durante sua construção a BNCC passou por diferentes momentos políticos, o que foi marcante na produção e consolidação do seu texto, indo ao encontro das demandas emergentes que interferem na educação, como acima destacado. Isso resultou em um texto que segue os parâmetros idealistas do governo vigente à época da promulgação da Base, o que, de acordo com a maioria das pesquisas, desconsiderou o ensino e o papel da disciplina de História como uma das áreas que proporciona compreensão sobre as questões delicadas que carecem de compreensão desde a educação mais tenra.

Acerca do currículo de história da Rede paulistana de ensino, não foram localizadas pesquisas que contemplassem o objeto de estudo proposto, o que corrobora para a importância de se realizá-las, aprofundando sua compreensão.

2.3 Problematização do objeto de pesquisa e definição dos procedimentos metodológicos

A partir da revisão da bibliografia acima apresentada, foi possível perceber como o debate acerca do currículo de História é marcado por tensões. Entendemos, com isso, que nossa contribuição ao debate pode se dar a partir de um estudo que tenha a trajetória do componente curricular de História na Rede paulistana como referência. Tal perspectiva se assenta, primeiramente, na necessidade de dar continuidade aos trabalhos já apresentados, e não reproduzi-los meramente; no mais, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo possui certa importância no campo de estudos pela sua dimensão e história, além de uma estrutura interna em que a elaboração de documentos curriculares percorre diferentes instâncias, o que possibilita estudar e compreender como, ao longo desse processo, os documentos e perspectivas são construídos e modificados. Tendo como referência esse contexto, o estudo objetiva compreender como o componente curricular⁵ de História do Currículo da Cidade de São Paulo tem sido organizado nas últimas três décadas. Além disso, é preciso considerar um breve estudo sobre a BNCC, tendo em vista que esse documento, inédito, surge anterior ao Currículo de 2017

⁵ O termo Componente Curricular é a determinação de disciplina no referido Currículo e será explicado mais adiante, na descrição desse documento.

e impacta toda a organização curricular das redes de ensino brasileiras, incluindo a Rede paulistana, o que pode ter alterado sua proposta original.

Dessa forma, a questão de pesquisa foi assim formulada: Como a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi organizada no período entre 1988 e o Currículo da Cidade de 2017? O objetivo geral é analisar a trajetória do componente curricular de História, para os anos finais do EF, na cidade de São Paulo, nesse passo identificando as modificações introduzidas no período. Os objetivos específicos são descrever os documentos curriculares de História, para os anos finais, elaborados pela SME/SP a partir de 1988; apresentar como a BNCC contempla o ensino de História; analisar a forma como o atual Currículo da Cidade para a disciplina de História incorporou os princípios e fundamentos da BNCC e se isso modificou a proposta da Rede.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a revisão bibliográfica dos estudos realizados acerca da BNCC e dos documentos referentes à disciplina de História, especialmente os curriculares, visando compreender quais são as grandes temáticas já levantadas e apropriadas sobre esse campo de estudo; e a pesquisa documental, na intenção de conhecer ambos os documentos: BNCC e Currículo da Cidade de História.

Ludke e André (1986) definem a pesquisa documental como um importante instrumento de investigação sobre determinado conteúdo que se pretende estudar, em razão de ser factível e estável, e de evidenciar outras fontes complementares significativas, o que propicia ao pesquisador um recorte mais preciso da temática.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Ludke; André, 1986, p. 39)

Os procedimentos de coleta de dados de ambos os tipos de pesquisa, bibliográfica e documental, serviram-se de fontes de pesquisa virtuais, posto que as facilidades advindas das tecnologias da informação permitem consultar incontáveis produções e investigações acadêmicas disponíveis na *Internet* com um simples digitar de palavras-chave. Na sequência, para a análise do material coletado, utilizamos a Análise de Conteúdo, a qual, novamente de acordo com Ludke e André (1986), carece de sistematização e caracterização de procedimentos. Utilizamos, então, os conceitos procedimentais de Bardin explicitados no livro *Análise de conteúdo*, publicado em 1977, cujas orientações metodológicas para análise dos dados coletados implicam o respeito às exigências técnicas e demandam parâmetros que vão desde a

organização da análise, codificação e caracterização dos conteúdos a serem estudados, até inferências para analisar, interpretar e compreender as subjetividades presentes nos discursos. Por fim, realiza-se a explanação acerca do que se tornou visível a partir da análise empreendida.

O autor define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtils em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e ela fecundidade da subjectividade. Absolve e caucciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura «normal» do leigo, é ser agente duplo, detective, espião [...] (BARDIN, 1997, p. 9)

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que normatiza toda a Educação Básica em território brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Médio, fruto de muitas discussões, debates e revisões. Parte de legislações anteriores que preveem um balizador de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, como indica o Art. 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988⁶, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996⁷, que propõe em seu Art. 26:

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

No entanto, apesar desses dois exponenciais documentos, a Base somente começou a ser pensada a partir de 2015, partindo da Meta 7 e da Estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação⁸. Nesta última, o texto visa

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] (Brasil, 2014)

Após muitas discussões em torno do texto apresentado, o grupo de estudiosos que propuseram a versão de então foi desfeito, dando lugar a profissionais de uma mesma instituição de ensino que desenvolveram a segunda versão da BNCC, apresentando-a em 2017. Essa versão priorizava o ensino dos conteúdos em perspectiva eurocêntrica, rompendo, portanto, com o princípio constitucional e infraconstitucional de valorização das culturas historicamente desvalorizadas, seja pela colonização de territórios e mentes seja pelas narrativas que atuam na manutenção de tais perspectivas. Esse documento também passou por mudanças, mas pouco foram suas alterações para a versão final e atual da Base. O foco do pensamento conteudista e acrítico permaneceu como basilar.

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

⁷ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸ Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014)

Faz-se necessário considerar, porém, diante dessas alterações, que o país à época vivia um momento de grande instabilidade política, com a reeleição para um segundo mandato da então presidente Dilma Rousseff, em 2014, e o golpe de dois anos depois, em 2016, que levou à presidência da república o então vice-presidente Michel Temer, que perduraria até o ano de 2019. O ambiente político sofreu grandes mudanças, culminando em alterações significativas nas formas de se pensar e se propor a educação nacional. Esse cenário político é alvo de grandes questionamentos dos estudiosos, caso de Ralejo, Amorim e Mello (2021) quando afirmam que a educação é política, não se referindo, no entanto, ao sentido literal de política como tudo aquilo que envolve as relações humanas, mas no seu sentido mais cru, que implica constatar que a educação afeta e é afetada pelo cenário político e que as decisões sobre política educacional partem do contexto político e histórico em que está inserida.

Compreende-se que um documento curricular, seja ele de nível nacional, estadual ou municipal, não pode ser visto de forma unilateral, posto que ele é o produto de amplas discussões, debates, visões, intenções, relações e interesses, e que, ao final das análises, tem-se um determinado balanço das relações sociopolíticas historicamente dadas. Históricas por se configurarem em um tempo histórico definido, fundado em relações sociopolíticas próprias, as quais estão a explicitar as relações de poder intrínsecas ao ambiente político mais geral e às inclinações políticas conjunturais: “A elaboração do currículo e as diretrizes que o mesmo oferece, podem ser analisadas para entender melhor como o ensino se estrutura, qual formação se almeja, qual a concepção de aluno e sua finalidade para a educação pretendida,” (Silva, 2023) Tratando-se da Base como um documento centralizador de todas as políticas públicas em educação, é necessário considerar os sujeitos envolvidos na sua elaboração, considerando, inclusive, a exponencial participação do setor privado, a exemplo do Movimento Todos pela Base que foi massivamente constituído por representantes de setores vinculados a agências privadas e de mercado. Como esclarece Cóstola (2023, p. 102), “En la actual sociedad capitalista neoliberal, los temas económicos están constantemente ligados al contenido y práctica de la educación, configurando em los últimos años debates em el país acerca de lo que los estudiantes necesitan aprender para satisfacer las nuevas demandas del siglo XXI.”

Ao remontar a trajetória das três versões da Base, Pereira e Rodrigues (2018) apontam para a busca por identidade e significações na primeira versão, que não só pensava em quais conteúdos deveriam fazer parte das aulas de História a partir do documento, mas também quais conteúdos e fatos são realmente relevantes para a história brasileira e para a construção de significados e subjetividades oriundas do contexto vivido pelo povo brasileiro desde sua

constituição. Isso é um marco muito importante quando se tem em vista o debate quanto à necessidade e à significância do que é proposto como conteúdo obrigatório. Podemos questionar: obrigatório para quê ou para quem? Além de pensarmos nas propostas discriminadas na Base, é preciso pensar em quem colocou cada uma delas ali e quais são seus lugares de interesse e de ação na sociedade. Essas indagações, por si só, já enunciam reflexões importantes sobre o que se espera de quem estuda minimamente história. Sobre isso, Oliveira (2018, p. 44) nos ajuda a compreender que

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semelante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Dessa forma, é necessário compreender que as políticas se referem a um modelo de sociedade almejado. Para Machado (2013), as políticas educacionais emitidas pelos governos possuem uma tendência a atuarem de maneira consonante com setores dominantes da sociedade traduzindo isso através de deliberações originadas das convicções desses setores dominantes. Por isso é importante compreender qual é o contexto político e social nos quais as políticas públicas são formuladas. Isso contribui para a compreensão do contexto no qual as práticas educacionais são construídas, lembrando sempre que não existe neutralidade nos processos educacionais.

Para a primeira versão da BNCC, foram selecionados 12 especialistas de instituições de ensino municipais, estaduais e federais, de acordo com suas contribuições como pesquisadores dos temas curriculares e por sua experiência acadêmica. No ensino de História, a primeira versão da Base enfatizava as características próprias do contexto brasileiro, sem necessariamente desconsiderar as experiências mundiais. Aspectos como cultura africana e indígena tomaram maior forma no documento, o que causou certo desconforto no ministro da educação à época, Renato Janine, que impediu sua divulgação inicial até que fosse reformulada (Juzwiak, 2021). Temas como a história do Brasil ganharam destaque e ampliou-se o foco sobre culturas e histórias das nações inferiorizadas como as indígenas, latinas e africanas. Contudo, de acordo com Brazão (2022), o pensamento eurocêntrico dos pesquisadores que analisaram e criticaram a primeira versão da Base foi negativo, fazendo recair sobre o trabalho efetuado um viés colonizador que degradava qualquer demonstração mais enfática de uma perspectiva histórica que visa romper com essa estrutura. Isso resultou em uma visão epistêmica que desvaloriza e mantém a inferiorização dos povos originários e negros, desqualificando a profundidade do conhecimento e a importância desses segmentos para o cenário brasileiro.

O fato é que as perspectivas políticas e filosóficas apontadas naquela versão foram fortemente informadas pelo pensamento hegemônico e eurocêntrico, dificultando o conhecimento (e reconhecimento) da identidade propriamente brasileira e a opção de conferir mais profundidade ao conhecimento dos processos que constituíram a nação brasileira em seus

diferentes momentos e contextos históricos, secundarizando determinados atores e processos. Brazão (2022, p. 37) indica que, “Se o conteúdo é fundamentado no pensamento eurocêntrico, a formação do aluno continuará sendo construída com bases no preconceito e na negação às bases culturais que estruturaram de fato a sociedade brasileira.” Além disso, o documento inicial foi muito criticado pela nata da academia por desconsiderar os saberes e experiências vivenciados pelos professores da Educação Básica, representando grande controvérsia o fato de que esses profissionais, que são os maiores interessados e conhecedores da realidade educacional, não terem suas vivências refletidas em um documento que afeta o nível de ensino em que atuam diretamente.

Contudo, essa versão, de acordo com Silva (2023), também sofreu críticas quanto a sua real contribuição para o avanço da educação histórica. Diversos grupos da área, de dentro e de fora da sala de aula, questionaram se o documento que demorara quase duas décadas para ser iniciado efetivamente representava um avanço real no ensino e aprendizagem de História ou se se tratava apenas de uma burocracia elaborada com novas caracterizações. Cóstola (2023) esclarece que analisar a qualidade da educação brasileira e elaborar instrumentos para sua melhoria vai muito além da redação de um documento curricular: ela se nutre fortemente da análise do contexto social, econômico e político que subsidia a educação e a leva além do próprio processo de ensino e aprendizagem, impactando todo o caminhar da sociedade brasileira. É preciso analisar qual foi efetivamente o impacto positivo (ou não) causado pelo documento, pois, como ressalta a autora, uma das formas encontradas pelo MBNC de legitimá-lo e afirmá-lo foi a garantia de qualidade e equidade na educação, com superação das desigualdades, ao serem oferecidos conteúdos comuns para que todos os estudantes tivessem as mesmas condições educativas. Perguntamos, então, se isso tem sido percebido nesses 6 anos de implementação?

Melo (2022) aponta para o fato de que, desde os anos 1990, pelas parcerias estabelecidas entre poder público e organizações não governamentais, a educação tem ganhado um caráter de preparação para o mundo do trabalho, com o ensino focado na aplicabilidade técnica e prática dos conceitos e competências necessários ao processo laboral, vista como a formação cidadã que busca a superação de desafios da inserção econômica dos jovens. Tal consideração, de acordo com a pesquisadora, não implica demonizar o trabalho, afinal, ele é necessário e, de certa forma, sempre esteve presente na sociedade humana; cabe considerar, no entanto, que as formas de se alcançar conhecimento se modificam de acordo com o tipo de formação (e para quem) se quer oferecer. É assim que se pode propor uma educação que vise, por um lado, formar

pessoas críticas, problematizadoras e conscientes de seu papel político, para que, desse modo, possa se qualificar para dar conta das mazelas sociais que perduram entre as grandes massas assalariadas e que as leva a despender grandes esforços para garantir sua sobrevivência sem terem, em troca, uma real perspectiva de ascensão; por outro lado, pode-se propor um processo educacional que devote pouca ou nenhuma importância ao real significado de democracia como poder do povo, pelo povo e para o povo, e que, ao invés disso, apenas exalte os valores próprios da meritocracia, da desigualdade, do tecnicismo e do individualismo. Mendes (2020) avalia que a característica substancial da BNCC de tratar de competências que ressaltam aspectos específicos do mundo do trabalho e ultrapassam os preceitos da escola como instituição de formação e construção integral do ser humano, relacionando muito mais técnicas, produção e individualismo mascarados de foco e resiliência.

Na segunda versão do documento, iniciada em 2016, foram selecionados membros da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) para atuarem na reelaboração do documento, partindo das correções e críticas feitas à primeira versão. No entanto, conforme Juzwiak (2018), o documento elaborado pela comissão designada não foi o mesmo apresentado para consulta pública, o que abriu questionamentos sobre a existência de uma outra equipe que estaria, concomitantemente, fazendo a reedição desse documento de acordo com outras perspectivas políticas. O processo de destituição da então presidente Dilma Rousseff trouxe certa sombra sobre o documento, afinal, o foco estava voltado para o declínio e a investigação fiscal do governo.

Essa proposta da BNCC trouxe um enfoque que ia de encontro ao que foi pensado anteriormente, com foco nos conteúdos a serem ensinados, especialmente os obrigatórios, e que, não necessariamente, tinham algo em comum ou de significativo a ver com a realidade vivida pelos estudantes. O foco estava na transmissão, não na crítica ou problematização da história do passado, do presente e do futuro. A volta do eurocentrismo também é um marco dessa versão que consagrando uma posição de negligenciamento de concepções que apontassem aproximação à diversidade cultural brasileira, sua constituição e história. Essa é uma grande intempérie quando se trata de dar significado à história de um país, dado que, ao passo em que se estuda algo fora do cotidiano e do contexto conhecido, torna-se demasiadamente complexo estabelecer conexões neurais, inclusive entre o que se sabe e o que se está a saber, dificultando tanto o conhecimento sobre isso quanto o interesse em buscar problematizações e estabelecer relações entre isso e a realidade vivida.

Como já mencionado, a construção da Base Nacional Comum Curricular não se deu em um sentido linear pelo qual conceitos e ideias surgiam de modo simplificado, mas sim de forma dissonante e turva, entre muitas discussões e debates, de tal maneira que, até a presente data, ainda há muitas discussões em torno do que está presente na Base e do processo que a constituiu como documento basilar da educação brasileira. Acerca disso, Gonçalves e Coelho (2023, p. 22) indicam que “o currículo – no qual se inclui a Base – por diversos fatores, não é construído ou vivido para avançar na qualidade da educação brasileira, mas restringe-se a cumprir uma função burocrática que engessa a prática.”

A terceira e atual versão da BNCC tem se mostrado um retrato da segunda, especialmente na falta de criticidade que os conteúdos propostos e as formas de ensino visam para todo o contexto de ensino e de aprendizagem de História. O documento estabelece questões importantes para o conhecimento histórico, no entanto, não elabora nem apresenta a perspectiva crítica que se espera de aulas qualitativas de história, que se pauta na curiosidade epistemológica, na descolonização e no ultrapassar a mera exposição de fatos e acontecimentos. Uma das áreas que mais sofreu com essa versão, dada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁹, foi o Ensino Médio, que teve sua carga horária e matriz curricular significativamente alteradas com a finalidade de oferecer mais flexibilidade aos estudantes, em prol de sua preparação e inserção no mercado de trabalho, além dos

argumentos a sustentar a necessidade da reforma foi o de que os resultados aferidos pelas avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Prova Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), eram insatisfatórios e estavam abaixo das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Outro fator elencado foi a dispersão do currículo em várias disciplinas não articuladas, que seria uma das razões do desinteresse dos alunos e causa do abandono escolar. Quanto a essas questões, o forte apelo para que o Ensino Médio tivesse um caráter de terminalidade e de formação profissional formou o enredo a justificar a necessidade de mais uma reforma. (Carvalho, 2022, p. 10)

Essa é mais uma prova de como interferências internacionais impactam a educação nacional. Ademais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) elabora uma negativa quanto à retomada das competências na terceira versão da

⁹ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BNCC, explicando que, segundo apontam Pereira e Rodrigues (2018), “esse retorno às competências demonstra um retrocesso no modo como se comprehende, especificamente, a aprendizagem histórica.” Uma das principais causas das disputas e conflitos em razão das alterações na Base foi a forma como os conteúdos seriam tratados no documento: se de forma estanque, levando à mera transmissão de conhecimentos; se de forma crítica e reflexiva, buscando levar o estudante a problematizar as questões diante das mediações que o professor faz entre ele e o conhecimento. Pensar em um documento que expanda horizontes e perspectivas de análise e críticas para além dos conceitos é fundamental na superação do senso comum que se assenta como acrítico e passivo.

Com base nessas observações, já se torna possível compreender os fatos que impediram a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de se efetivar e ser autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), ocasionando a dupla reconstrução do documento. Sobre isso, Juzwiak (2021, p. 81) e Castro e Azevedo (2019, p. 9), respectivamente, indicam que

As críticas em torno da construção da BNCC partiram de diversos setores da sociedade. As principais críticas relativas à primeira e à segunda versão da BNCC estão compreendidas em duas categorias. A primeira, a categoria política, na qual as críticas formavam-se em torno da oposição política ao governo da presidente Dilma Rousseff. A segunda categoria, as críticas epistemológicas, foram menos divulgadas na mídia, porém ocuparam um papel central no processo de construção do documento. Essas críticas epistemológicas partem principalmente de dentro do governo, na figura do ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e das entidades científicas como a ANPUH.

A BNCC visa o desenvolvimento de competências e coloca em segundo plano os conteúdos, que por sua vez aparecem em excesso o que gera uma formação superficial e rápida que visa o mercado ao invés de gerar o conhecimento por meio da análise, reflexão e contextualização dos temas trabalhados em sala. [...] O segmento da Educação Básica mais afetado pela BNCC foi o Ensino Médio, com um currículo formador de mão de obra, eletores sem senso crítico e de reflexão.

No transcorrer das análises, muitos autores também criticaram a uniformização da BNCC, argumentando, como nos mostram Silva, Santos e Fernandes (2019), que não é possível padronizar conteúdos dado que as identidades que esse currículo irá abranger são múltiplas e variadas, não se configurando como únicas e/ou lineares. Castro e Azevedo (2019), analisando os resultados da Base e, em específico, suas interposições sobre o Ensino Médio em Natal, no Rio Grande do Norte, indicam que “O resultado foi uma base comum com excessos de conteúdo, com desequilíbrio entre os componentes curriculares e com diminuição considerável sobre as discussões acerca da diversidade, sobretudo no que concerne às relações de gênero.” Um documento curricular de orientações basilares que versa sobre essa questão de forma

singular tende a não valorizar a diversidade da população brasileira. Indo mais além e ainda de acordo com Castro e Azevedo (2019), as noções de currículo que não abrangem a totalidade do seu público tendem a reforçar o caráter hegemônico que impregna as relações sociais, que sobrepõe determinado pensamento sobre outro, prevalecendo a vontade de organismos que detêm a centralização de poder. Sendo assim, a Base não só é vista como um uniformizador de determinadas aprendizagens para a Educação Básica, mas também como um mecanismo influenciador. A respeito disso, esses pesquisadores ressaltam em seu artigo que as influências estão no campo das ações políticas e agências que determinam o que é fazer educação e o que deve ser ensinado.

As políticas, sobretudo, as públicas se referem a decisões que deveriam estar acima de todos os interesses individuais ou corporativistas para fazer a promoção e manutenção do bem comum da sociedade. Entretanto, o que é comum? Pois existem diferenças entre as pessoas, de todo tipo, raciais, financeiras, gênero, sexualidade, religião, idade, classe social, regionalidade etc. A busca por concordância e resolução de conflitos se mostra disforme, já que as demandas de certas populações e grupos não são atendidas de modo efetivo. (Oliveira, 2018, p. 30)

Nessa temática, é importante levantar um questionamento sobre as agências que interferem na proposição de políticas públicas, seja na educação seja em quaisquer outros campos das políticas sociais. E, além do mais, mesmo as avaliações de desempenho propugnadas a partir da Base são influenciadas por instituições privadas de apoio à educação, culminando na forma como o setor público deve encaminhar as ações educacionais e os parâmetros de aprendizagem ou não aprendizagem. Como apresentado por Silva, Santos e Fernandes (2019), podemos questionar também quem são os agentes que selecionam os conteúdos a serem postos como obrigatórios nos currículos, e não somente neles, mas em todos os campos de atuação da educação, pois, como ressalta Melo (2022), não podemos nos esquecer de que a Base estabelece novas diretrizes para as matrizes curriculares das escolas, para os materiais didáticos, para a formação de professores e para as avaliações de larga escala. Demonstra-se como, apesar do constante movimento de readequações da Base, essa se mostra fortemente interferente na educação brasileira.

Na perspectiva de Oliveira (2018), “a agenda do governo caminha de modo alinhado com a ordem neoliberal, ou seja, existem interesses particulares vinculados a instituições privadas que se mesclam às pautas governamentais.” Mesmo as formas das avaliações de larga escala, ou as avaliações externas realizadas por organismos internacionais ou instituições privadas que nada têm a ver com educação são uma forma simplificada de garantir a

implementação curricular, dada o mecanismo de exigir de escolas, professores e estudantes determinados conteúdos em troca de prestígio, divulgando na mídia as escolas mais bem posicionadas nos “melhores” *rankings* da educação. Almeida (2021, p. 75) avalia que

O currículo escolar assume desde seu nascidouro uma espécie de roteiro oficial a ser institucionalizado na cultura escolar e seu vínculo à ideia de prescrição, hoje fortemente marcado pelos mecanismos de avaliação em larga escala, serviu para consolidar suas pretensões de controle quanto a possíveis deslocamentos.

Não podemos deixar de mencionar que as agências, por si só, não são capazes de interferir significativamente nas questões de ordem pública, carecendo do aval governamental para tanto. É o caso do apontamento de Alves e Oliveira (2022) ao remontar ao processo de constituição da BNCC. Os autores salientam que ao longo do governo Dilma Rousseff, responsável pelas duas primeiras versões da Base, houve grande incentivo e fomento à educação e aos demais serviços públicos, ocorrendo um processo reverso no governo de Michel Temer, responsável pela versão atual da BNCC: o fato é que, após o *impeachment* da então presidenta, houve grande expansão do neoliberalismo, pensamento presente na sociedade brasileira em função de uma já longa construção histórica.

Cabe refletir sobre os interesses oriundos dessas agências, sejam elas as de iniciativa particular, geralmente denominadas organizações não governamentais, que de alguma maneira acabam fomentando políticas que influem no desenvolvimento das ações públicas em troca de cooperação com suas entidades. eventualmente, patrocínio e/ou de manutenção de posições ideológicas e de mercado:

A mão invisível do mercado acaba decidindo os rumos do que e como deve ser ensinado. A centralidade do controle pedagógico parece ser a lógica da BNCC e isso demonstra, em partes, o descrédito com relação ao conhecimento que é construído no cotidiano escolar. A BNCC é uma normativa que gera riscos, talvez o mais perigoso deles, a uniformização do ensino e a intensificação da desprofissionalização do/a professora. Esse último porque a autonomia e conhecimentos construídos nos fazeres docentes seriam despotencializados frente aos pacotes e manuais governamentais. (Oliveira, 2018, p.89)

Castro e Oliveira (2019) comentam que “A BNCC não traz um currículo inocente e isento de interesses políticos e econômicos, nela podemos perceber marcas de relações de poder.” Cabe, então, realizar uma análise rigorosa dos meandros e pormenores por trás do processo de elaboração do documento, tanto por seu caráter histórico, político e social quanto pelas tendências do momento e pelos interesses capitalistas que sempre estão intimamente ligados às decisões que impactam massivamente a população brasileira. A ideia da construção

de uma Base Nacional parte (ou deveria partir, em teoria) do conceito de cooperação entre estudiosos e representantes da sociedade civil, professores da Educação Básica e poder público. Contudo, conforme demonstra Oliveira (2021), o documento final negligenciou noções importantes relativas a conceitos fundantes da disciplina de História como gênero e etnia. Organizações como ANPEd e ANPUH redigiram orientações e solicitaram modificações ao longo das versões do texto da Base, mas elas foram desconsideradas. Isso demonstra os interesses de quem detém o controle sobre o que chega à população, especialmente nas escolas. E seja para qualificar a educação ou para imbuir sobre ela valores neoliberais, as influências mostram-se presentes. De acordo com Correa e Morgado (2019), a elaboração do documento passou pelas mãos de muitos autores, modificando-se os textos em suas formas e: concepções de base, de modo que

O contexto de influência política na construção da BNCC envolveu uma ampla tecnologia na construção do documento. Atores, grupos corporativos, fundações privadas e familiares, as associações de Secretários de Educação e o Governo arquitetaram e tentaram fazer prevalecer as suas ideias, numa grande arena política em que lugares e grupos de interesse disputaram o seu protagonismo, bem como procuraram garantir a inclusão de sua agenda. (Correa; Morgado, 2019, p. 246)

A linearidade de um documento de cunho basilar e nacional deve ser amplamente analisada, de forma crítica e por condecorados e especialistas no assunto, caso contrário, pode-se cair no erro de atuar no sentido contrário do que foi proposto pela própria Base e descharacterizar os territórios. Afinal, não é feito um levantamento sobre as necessidades dos territórios ou até mesmo para conhecer as políticas já existentes e que funcionam. Cóstola (2023) evidencia esse aspecto ao esclarecer que “Desconociendo la realidad nacional, las singularidades de las etapas y modalidades educativas y otras políticas educativas ya consolidadas, reduciendo el proceso de formación a través del discurso de competencias y habilidades.” Ademais, a política afirmativa que determina condições de aprendizagem para todos acaba por reafirmar o conceito de meritocracia em que a ascensão ou declínio de um indivíduo é de responsabilidade apenas dele, pois a ele cabe adquirir as competências adequadas para conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Tal entendimento retira do Estado sua responsabilidade social na garantia de boas condições de acesso e permanência, e de usufruto dos direitos educacionais dentro da significativa lista de outros direitos como saúde, moradia, saneamento, alimentação, lazer e segurança.

Esse pano de fundo define a emergência do discurso acerca da *empregabilidade* e da formação permanente. Afirma a tese de que o trabalho não é mais direito de todos, de que o mercado de trabalho é dinâmico e de que os trabalhadores devem adequar-se às suas demandas. Propõe novos sentidos para explicar a relação dos trabalhadores com o mercado de trabalho: não há desemprego, mas, sim, trabalhadores sem formação profissional adequada. O tempo do trabalho como direito garantido pela legislação está superado e, por isso, cabe a todos estarem em condições de empregabilidade, entendida como situação em que a formação adequada ao mercado deveria ser requisito premente. (Carvalho, 2022, p. 5)

A partir do exposto, no que se refere ao ensino de História e de acordo com o levantamento executado por Ralejo, Amorim e Mello (2021), o percurso da disciplina na BNCC passou por significativas mudanças, especialmente nas duas primeiras versões do documento (a terceira apenas enfatizou a estrutura já proposta na segunda versão). As autoras indicam que a primeira versão da Base, apresentada ainda em 2015, propunha um ensino de História voltado para as demandas atuais do conhecimento histórico, que valorizam a historicidade por um viés que ultrapassa o eurocentrismo e propõe sua crítica e as perspectivas de visão unidimensional que tal perspectiva acalenta.

As pesquisadoras ressaltam o fato de que o conhecimento histórico e todo aquele produzido pelos documentos curriculares que surgem a partir do documento macro da BNCC, servem a um propósito ideológico e político que pode fomentar transformações ou permanências, dado que se trata de alguém ou de alguém a definir o quê, para quem e qual a finalidade do que será posto como conteúdo básico de ensino, indicando que há

uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o status quo, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História. (...) O currículo de História pode ser pensado, então, como um mapa, como um rizoma, como uma cartografia de saberes e de poderes, como uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e dinâmicos, objetivando conteúdos e subjetivando professores e alunos. (Ralejo; Amorim; Mello, 2021, p. 4-5)

Faz-se ainda necessário indagar e aprofundar os conhecimentos sobre o que é ensinado como história para os estudantes, questionando a *qual* história se referem? Sabemos que o componente curricular de História é um campo de ampla complexidade e que pode mudar toda a perspectiva que se tem de uma nação, de um momento histórico ou mesmo de um período inteiro. Isso significa que, a depender dos conteúdos com os quais os estudantes terão contato, a história pode estar atrelada ao seu contexto, estabelecendo relações com suas experiências e ao que é palpável para eles; ou pode ocorrer o contrário, e o estudante receber conteúdos frios, carregados de relativismos e ideologias hegemônicas e que pouca significância tem para a

construção de um pensamento crítico, politizado, analítico, consciente das questões sociais oriundas dos diversos acontecimentos históricos, assim como de sua identidade como sujeito histórico que sofre impactos e é impactado pela história. Brazão (2022) indica que o ensino de História fornece os saberes necessários sobre a constituição de uma nação e de uma população; sobre a identidade constitutiva de uma nação; sobre os frutos do seu caminhar e os percursos desde sua criação, fatos e conhecimentos que devem ser conhecidos a fim de que se crie consciência no nível de saberes e de domínio do pensamento crítico e reflexivo, condições cruciais para a formação humana emancipatória.

Pautar o ensino das Humanidades como parte da formação do ser humano é pensar na educação de forma integral, como elemento basilar para a superação das desigualdades e da desinformação tão difundidas e tão fortemente mantidas pelos setores e interesses dominantes do capital. Indaga-se onde está o tempo e a formação apropriados para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, tão impactantes e fortemente impregnados nas Humanidades e que auxiliam estudantes e professores a realizarem análises mais profundas sobre sua realidade. Para impedir isso, no que se refere à conformação de currículos, criam-se estratégias para subjugar esses conhecimentos e tornar conceitos e prerrogativas sem fundamento na realidade como algo palpável e seguro, e que realmente farão diferença nas inúmeras dificuldades que o ensino brasileiro apresenta em seus mais diversos níveis.

A Lei Federal 13.415 aparenta culpar o currículo anterior por todas a mazelas dessa etapa de ensino, porque ao culpar o currículo anterior abriria espaço para a proposta de mudança. O documento também enfatiza a necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia, História e Geografia deixam de ser consideradas imprescindíveis na grade curricular, pois não atendem ao interesse imediato da Lei, que atenta mais para a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada. (Castro; Azevedo, 2019, p. 13)

O tipo de ensino de História defendido nos documentos curriculares de uma nação diz muito sobre o tipo de consciência e conhecimento que se espera. De acordo com Goodson (2013, *apud* Brazão, 2022, p. 32),

o currículo é construído através de um conflito social, e nele é apresentado uma forma de controle social. Tal controle é provocado pelos conteúdos escolhidos, motivados especialmente pelas disparidades de classes sociais. Para ele, o currículo é a invenção de tradições. Assim, o autor utiliza o conceito criado por Hobsbawm de "tradição inventada", cujas práticas e ritos formulam certos valores que tendem a estabelecer uma continuidade com o passado. Essa tradição pode ser reinventada, mas parte de um ponto do passado.

Outro ponto a se considerar refere-se à desvalorização profissional ocasionada pela Lei 13.415, de 2017, que altera, não só o Ensino Médio, mas a própria LDB/96, e que, dentre as suas determinações, está a responsabilização do estudante pelo seu sucesso ou fracasso. De acordo com o texto legal, são oferecidas as condições para que o estudante alcance o máximo potencial de suas habilidades a partir de itinerários formativos que guiariam e auxiliariam na organização de um plano de vida discente. No entanto, o estudante irá se deparar com uma realidade socioeconômica e cultural de imensa desigualdade, infundida pelas ideias neoliberais e pela cultura da mais-valia privatista e mercadológica que atua fortemente para manter as estruturas de segregação exatamente como são, o que só fortalece o capital dos grupos elitizados e inferioriza ainda mais os que estão à margem da sociedade. O foco está em perceber que, apesar de o texto indicar fomento às habilidades individuais, as condições de aprendizagem não são universais, como preconizado: não é possível comparar o desempenho acadêmico de um estudante em situação de vulnerabilidade social com outro que possui ampla segurança sociofamiliar e econômica para desenvolver seus estudos. Garantir equidade na formação básica significa não só determinar conteúdos mínimos obrigatórios, mas considerar as condições e realidades que estão além do ambiente escolar e se refletem diretamente sobre os estudantes.

A segunda questão que merece destaque diz respeito à desvalorização profissional crescente, dado que a referida lei não obriga que todos os envolvidos no processo educativo tenham a formação adequada, podendo qualquer pessoa que apresente notório saber desenvolver ações educativas para suprir as demandas educativas. Isso no mínimo afronta qualquer intenção de qualidade do ensino e ofende os profissionais de ensino, sobrecarregando-os com as inúmeras horas necessárias à capacitação e ao desempenho extraescolar em que têm de se envolver. Afinal, os estudantes materializam diversas questões e problemas na sala de aula que são derivados de sua condição socioeconômica e cultural, o que torna necessário o desenvolvimento de saberes que estão além do currículo prescrito e que somente quem está eticamente comprometido e engajado com o percurso educacional do alunado, e que possui a formação adequada, tem as capacidades mínimas para lidar. (Molina; Bordignon, 2022, p. 98)

4. A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Dado que o nosso objeto de pesquisa trata das concepções que embasam o componente de História na Rede Municipal de Educação de São Paulo, faz-se necessário apresentar as concepções curriculares de modo a evidenciar o tipo de ensino e de formação proposta na Rede como um todo e, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental dessa disciplina. Isso é feito pela análise dos documentos estruturantes da educação paulistana desde o fim da década de 80, após a promulgação da Constituição Federal, os quais motivaram significativas alterações na educação nacional. A seleção de materiais oficiais pós-CF/88 não foi proposital, e sim fruto dos documentos que conseguimos localizar e acessar, o que, infelizmente, não nos permite uma análise mais completa desde a constituição das escolas municipais em 1891, mas que, felizmente, facilita o encadeamento de informações para evitar fugas do tema, caso o ampliássemos demasiadamente.

Os documentos analisados aqui foram disponibilizados, em sua maioria, pelo departamento da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (COPED) denominado - Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação, que se dispôs a compartilhar arquivos indisponíveis na internet. Dentre os vários documentos disponibilizados, estão aqueles que estruturaram a educação como um todo e outros que são específicos do componente estudado. Importante mencionar que, ao longo das análises, foram selecionados alguns documentos considerados mais pertinentes ao andamento da pesquisa. Os demais são tratados de forma para que se estabeleçam relações e aproximações com os sentidos atribuídos à educação na época. Trata-se dos seguintes documentos:

1. Programa de Primeiro Grau- Ensino Regular - Implementação de História 7^a série/1º grau, de 1988;
2. O Ensino de História- programa suplência II, de 1988;
3. Movimento de Reorganização Curricular – Visão de área: História, de 1992;
4. 1º Encontro de História - DREM 6 - vol. I/II, de 1998;
5. Currículo emancipatório, é possível? de 2001;
6. Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem: Ensino Fundamental II – História, de 2007;
7. Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Autoral: História - Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, de 2016;

8. Currículo da Cidade – História, de 2017.

Esses documentos foram selecionados por se caracterizarem como estruturantes e fundamentais para o desenvolvimento das ações educacionais no município, carecendo de olhar mais apurado a compreensão do que a Rede tem como perspectiva educacional historicamente.

Nem todos os documentos apresentados nessa espécie de linha do tempo referem-se exclusivamente a currículos, dirigindo-se a aportes gerais da educação paulistana. Consideramos importante apresentar aspectos que fundamentam os currículos dada a importância de compreensão do contexto educacional em que esses documentos foram produzidos. Portanto, sem fugir do tema principal proposto, apresentaremos outros documentos aos quais tivemos acesso para complementar a visão macro do componente e educação ao longo dos anos dentro da Rede.

4.1 Programa de Primeiro Grau- Ensino Regular- Implementação de História: 7^a série/1º grau (SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 I)

Esse documento apresenta o currículo da disciplina de História após a redemocratização e a promulgação da Carta Magna de 1988. O documento é um dos mais antigos disponíveis para consulta, o que o torna de suma relevância na compreensão da estrutura educacional da época e que culminaria nos desdobramentos até a atualidade. Ele trata apenas da 7^a série do Ensino Fundamental, contudo, vai ao encontro do nosso objetivo de analisar o componente de História para os anos finais do EF e, por sua extensão, apresenta informações suficientemente adequadas para o entendimento da temática à época.

O documento disponibilizado foi elaborado pelo Departamento de Planejamento e Orientação (DEPLAN), pertencente, à época¹⁰, à SME. Possui 433¹¹ páginas e um Sumário dividido em 8 partes, a saber: Apresentação; História na 7^a série; Unidade 1: a economia e o desenvolvimento do comércio na Europa; Unidade 2: América espanhola e América portuguesa: colônias da exploração; Unidade 3: as 13 colônias inglesas da América do Norte;

¹⁰ Até o encerramento deste trabalho, não há registros da respectiva repartição dentro da Secretaria de Educação de São Paulo, indicando ser um departamento extinto ou substituído.

¹¹ Importante mencionar que, ao abrir o documento, o leitor virtual indicará que o texto possui 217 páginas. Contudo, por se tratar de um documento datilografado, cada página equivale a duas, um lado escrito e o outro em branco. Além disso, pode ser que o documento não esteja absolutamente completo. Seguimos a marcação das páginas do próprio documento.

Unidade 4: a colonização francesa e a presença holandesa na América; Unidade 5: a crise do sistema colonial; Bibliografia.

Anteriormente à Apresentação, tem-se uma nota que informa sobre a dificuldade de localização de obras bibliográficas que tratem da história da América¹², com a indicação de vários livros para uso do professor e indicação aos alunos, de acordo com o plano de trabalho. Nessa mesma Apresentação informa-se que o texto trata de orientação ao professor quanto ao ensino de História da América, como é possível perceber no Sumário, em que o docente é convidado a adaptar o ensino de acordo com a realidade da turma e a enviar críticas e sugestões sobre o material à equipe competente, justificado pela bagagem e experiência do professor especialista em História.

O tópico História na 7^a série inicia-se justificando a escolha do conteúdo acerca da América para a formação escolar dos indivíduos:

A inclusão de História da América na 7^a série justifica-se por várias razões. Em primeiro lugar, porque a perspectiva histórica adotada critica a visão eurocêntrica da História, até então predominante no currículo escolar. Isso não significa, entretanto, que a Europa e sua História deixem de ser importantes. Trata-se, isso sim, de descentralizar a perspectiva histórica que considera a Europa como referencial único da História universal, onde todas começam, “imitam”, “dependem” etc. Seria errôneo negar o eurocentrismo para afirmar um americanocentrismo histórico. Nem um, nem outro. Cremos que a História permite abordagens pluralistas, ou seja, que nela existem diferentes e simultâneos níveis de desenvolvimento histórico e não um só.

(São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 I, p.11)

Isso demonstra que já havia na Rede uma intenção de romper com as desigualdades e o pensamento colonialista iniciados com a invasão do Brasil e, aparentemente, presentes até pouco antes da elaboração do documento. Tratam da história da América como um exponencial conjunto de várias nações que aqui vieram e que foram deixando suas marcas na construção da cultura brasileira. A importância de se pensar e estudar a história como construção e a América como união de diversas culturas, em maior ou menor grau, na 7^a série, incide em fazer os adolescentes da época compreenderem um universo mais completo, para além dos bombardeios midiáticos que teimam em supervalorizar as culturas europeia e norte-americana.

o aluno que frequenta a 7^a serie encontra-se num momento da adolescência em que os meios de comunicação de massa divulgam valores culturais de outros contextos, típicos da sociedade de consumo, que acentuam sua alienação cultural e falta de identidade histórica.

Como a consciência histórica reformula com o conhecimento do passado, justifica-se a inclusão da História da América na 7^a série na tentativa de minimizar interpretações

¹² O documento não especifica, mas entendemos que por América refere-se ao continente americano como um todo.

históricas que dificultem a consolidação de uma consciência da problemática latino-americana nas novas gerações. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 I, p.11)

Aspectos relacionados à exploração de recursos, mercantilização e foco intensivo no capital ao longo do período colonial, e as marcas desses fatos na formação cultural do povo brasileiro são pontos focais do documento. Busca-se que os estudantes adquiram entendimento dos impactos que séculos de colonização fizeram surtir, não só sobre o território, mas sobre as formas de organização e de tessitura histórica do social.

No decorrer desse tópico, abordam-se outros conceitos importantes que serão tratados ao longo do documento, em uma espécie de resumo, evidenciando propostas didáticas e referenciais bibliográficos para estudos e pesquisas. Faremos uma breve apresentação do que é exposto nesse trecho para abarcar os pontos mais relevantes anunciados no documento, por compreendermos a importância de se conhecer o que se pensava para o ensino no tema do continente americano à época e para não nos estendermos demasiadamente em aspectos dos conteúdos, correndo o risco de fugir do tema central deste estudo. Fazem parte da sequência do documento a história das colônias espanhola e portuguesa que atuaram na expansão da produção agrícola e mineradora, utilizando-se da mão de obra compulsória de indígenas e da escravização de negros africanos. Ao tratar da colonização inglesa, o documento foca nas crises político-religiosas e de empregabilidade precária e desemprego que suscitaram a reorganização do mercado interno, fortalecendo-o. O documento faz tratar ainda das presenças coloniais posteriores de Holanda e França, as quais, por sua organização interna tardia, ingressaram nos territórios americanos tempos mais tarde que Portugal e Espanha.

Finaliza-se tratando da crise industrial como derrocada do sistema absolutista e abertura ao sistema de pensamento liberal. Com isso, além das pressões para reformulações na conjuntura colonial, o continente foi ingressando num processo de emancipação territorial e separação das metrópoles, movimento que posteriormente daria início às repúblicas.

O tópico que se segue elabora considerações sobre “o uso de documentos como recurso didático”, iniciando com o reconhecimento da importância de entrar em contato com materiais históricos diversos no estudo dos acontecimentos do passado, pois o uso de documentos pode proporcionar ao aluno o contato com material primário, tornando o que é estudado mais concreto e o estudo mais dinâmico, embora informe que isso nem sempre é possível.

Assim, à medida em que o aluno trabalha com documentos históricos, aprende a desenvolver o método da investigação histórica, e percebe a importância de situar as fontes quanto a sua origem e em relação a um tempo e espaço determinados. Dessa forma, as informações contidas nos documentos devem ser problematizadas para que

os acontecimentos registrados expressem as dimensões históricas da sociedade, buscando-se as contradições, os interesses, as oposições e as conciliações subjacentes. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 I, p.15)

Ademais, continua-se o texto abordando formas e procedimentos para exploração dos recursos documentais, como por meio de análises e problematizações, e chama a atenção para as possibilidades que os documentos trazem de se acessar uma gama de abordagens nas aulas de História.

O objeto seguinte elenca a “leitura e interpretação de textos didáticos em história”, ressaltando os aspectos necessários à análise de documentos como identificação, contextualização, procedência, referências e a posição do autor à época, para assim propiciar reflexão sobre o teor de sua escrita. Acerca deste último, o texto menciona diversas vezes que a escrita de documentos está permeada de características e influências daquele que o escreveu, o que contextualiza o documento no âmbito de determinada realidade. Por exemplo, se um acontecimento histórico for escrito por uma pessoa da burguesia portuguesa, não constarão os mesmos elementos e características de um texto escrito por uma pessoa da mesma época, em condição de escravização. O que se predica é que nas aulas de História não basta analisar o documento em si, mas todo o contexto de sua escrita, seus propósitos e condições sociais. Acerca disso, o documento da SME faz referência a uma carta datada de 1651, aproximadamente, para oferecer possibilidades ao professor que trabalha com documentos históricos, o que permite fazer alusões à problemáticas e levantar situações- problema a respeito dos temas e fatos presentes na carta e para além dela, realizando inferências que podem auxiliar o estudante no processo de reflexão sobre o assunto tratado.

Após isso, expõe-se o tema “leitura e interpretação de textos didáticos em História”, como ferramenta que auxiliaria nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo a fluência leitora do estudante a partir das fontes apresentadas nas aulas de História; o recurso à interdisciplinaridade, pela união de componentes¹³ curriculares diferentes dentro de uma mesma temática, atuaria como um facilitador das aprendizagens.

O uso de mapas representaria um “recurso que possibilita a visualização de aspectos condicionantes do meio, cuja descrição e localização contribuem para o reconhecimento de uma realidade representada.” (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 I, p.21) Dessa maneira, a utilização desses materiais proporcionaria amplitude no entendimento de realidades locais, posto que a

¹³ Cabe verificar que, nesse documento, a história não era denominada como componente curricular, e sim como disciplina. Para garantir um padrão de entendimento ao longo deste trabalho, optamos por manter a nomenclatura utilizada atualmente.

partir de suas características geográficas é possível conhecer e desvendar modos de vida e organização das sociedades à época, aproximando o estudante do conteúdo trabalhado. Contudo, essa utilização também deve seguir procedimentos, mas dessa vez os da área da geografia, lançando mão, por exemplo, de legendas.

A localização temporal busca aproximar o estudante de sua realidade, para que ele comprehenda que a história não é algo dado do passado que deve ser decorado no presente; que a história percorre todos os momentos da existência e que as pessoas do presente a constroem nesse processo marcado pelo tempo. Além disso, é enfatizada a ideia de trabalho com os números, romanos e indo-arábicos, e com os séculos; medidas de tempo e autoidentificação do aluno na linha do tempo de um determinado fato histórico, abordando “noções relativas à duração, sucessão e simultaneidade dos fatos.” (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 I, p.27) Ademais, o documento remete à orientação de que os trabalhos com os alunos devem seguir um nível gradual de progressão, respeitando as características do desenvolvimento de cada um.

Na sequência, os demais tópicos adentram nas especificidades dos assuntos, iniciando com a explicação geral sobre o tema e partindo para a justificativa da abordagem da temática em sala de aula. Também são abordados sequencialmente pequenos trechos de explicações sobre as temáticas e possibilidades de procedimentos metodológicos em sala de aula, como suporte ao professor.

Considerando o estudo do texto, foi possível perceber que já havia um pensamento crítico sobre a história da colonização americana, especialmente a brasileira, e que essa criticidade já se propunha que fosse apresentada aos estudantes de forma viva e dinâmica, não como conteúdo estanque a ser ministrado/ensinado, mas como construção de conhecimento e entendimento acerca de um período importante da constituição da nação brasileira. Além disso, os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do texto, partindo do uso de documentos e de fontes históricas diversas, de mapas e de estudos do meio, de problematizações, muito se aproximam da vivência e experiência que se defende atualmente para um ensino de História que ultrapasse a mera exposição de fatos passados, mas que atrelle os acontecimentos do antes com os do hoje e se possa, assim, projetar o amanhã.

Outro ponto de destaque ao longo do documento está na presença da interdisciplinaridade. Durante a exibição das propostas e dos conteúdos, o professor é sempre instigado a oferecer aulas dinâmicas e que contemplem a menção a outros conteúdos dentro de um único assunto, o que potencializa diferentes campos do aprendizado e auxilia o estudante a realizar conexões mais efetivas, mais próximas daquilo que vivencia e que faz sentido para ele.

Afinal, pode ser mais proveitoso estudar, por exemplo, os números romanos ou o mapeamento das invasões ao território brasileiro a partir de mapas e contextos históricos do que simplesmente decorar conceitos apresentados em uma lista ou texto.

Evidentemente, o estudo desse documento ainda deixava lacunas sobre o ensino de História nas demais séries à época. No entanto, ainda assim nos proporcionava uma visão significativa sobre o que se esperava dos processos de ensino e aprendizagem e de como a experiência com a história se fazia presente dentro da Rede.

4.2 O Ensino de História- Programa Suplência II (SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 II)

O documento de 49 páginas¹⁴, também produzido pelo DEPLAN, apresenta-se como um orientador do ensino de História para o curso supletivo.¹⁵ Apesar de não tratar especificamente do Ensino Fundamental, ele é um importante indicador do que era a educação em história à época, dado que o curso supletivo, por requerer um adiantamento dos assuntos escolares, requer a análise dos aspectos cruciais que não podem passar em branco num processo de desenvolvimento discente, o que pode nos auxiliar a compreender a perspectiva da Rede sobre a seleção de conceitos pertinentes. Dado isso, não nos aprofundaremos nos pormenores do documento, pois nossa intenção aqui é apresentar as estruturas e ideias que o rodeiam. Dividindo-se apenas nos aspectos gerais do ensino de História, desenvolvimento do trabalho e bibliografia, o texto traz contribuições acerca do que se espera para o ensino da disciplina nesse nível de ensino, numa perspectiva de respeito às culturas e ao que o estudante acumulou ao longo da sua trajetória anterior de formação.

No início, são retomados o Parecer nº853/71 e a Resolução nº8/71, que tratam dos conteúdos que cada matéria¹⁶ deve focalizar. Os exemplos dos estudos sociais, presentes no documento, são orientados pela correlação do espacial, do temporal e do social, por meio dos estudos de geografia e história, enfatizando as experiências e relevância da construção histórica brasileira. Sobre isso, afirma-se que

¹⁴ Mais uma vez referimo-nos à quantidade de páginas marcada no documento, e não necessariamente ao que demonstra o leitor digital.

¹⁵ O curso supletivo é a atual Educação para Jovens e Adultos – EJA, já consolidada na Rede e que visa retomar os conteúdos dos ensinos fundamental e médio para aqueles e aquelas que não concluíram seus estudos na idade certa.

¹⁶ O atual termo “componente curricular” é tido por “matéria” no documento.

O ensino de História tem sua função social claramente definida ao ser entendido como recurso e espaço de oportunidades de resgate do passado e projeção do futuro num processo em que o aluno se apropria do saber coletivo podendo contextualizar o seu agir. É fundamental não esquecer que o homem utiliza dados de sua experiência, para compreender as ações dos homens e, nessa perspectiva, o conhecimento do passado alia ao experiente, dando significado ao presente e ao futuro. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II, p. 5)

Esse documento evidencia a importância de o estudante ser levado a compreender a importância de seu papel como sujeito histórico, não como mero receptor, mas coautor dos processos que continuamente constroem a história. A história, de acordo com o escrito, é fruto de diversas manifestações e contextos; o que é contado e registrado parte de alguém com determinadas perspectivas, e a escola, nesse cenário, deve ser compreendida como agente de suma relevância. Ocorre que à medida que se define a forma como o discente entrará em contato com os materiais, quais são esses materiais e quais as discussões que serão realizadas, pode-se ampliar ou limitar a reflexão e o conhecimento dele, além de impactar na maneira como ele compreenderá os processos históricos e a própria existência como parte da história viva e dinâmica que ocorre ininterruptamente.

Evidencia-se no documento que a sociedade de hoje resulta da sociedade do passado, e que desconsiderar essa constante leva a um grande declínio na cultura e na constituição do ser que se faz na relação de fatores biológicos e culturais. Em âmbito pedagógico,

É fundamental que a escola possibilite ao aluno a construção do conhecimento de modo que atenda às suas necessidades profissionais, sociais, políticas e culturais.
[...]

Identificar, analisar e compreender as transformações do espaço histórico são os desafios que a escola deve propor aos alunos para que ele entenda História como uma produção de todos os homens. Assim sendo, é preciso ressaltar que a História se constrói a partir de todos os indivíduos. Em determinados momentos, um ou outro homem traduzindo ou contrariando o grupo; pode destacar-se e consequentemente, tornar-se uma figura histórica. Rejeita-se, portanto, a concepção de uma, história feita por alguns indivíduos, que historicamente vistos com brilhantes na verdade são reflexo do grupo social. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II, p.7)

Percebe-se a intenção de aproximar o estudante dos conceitos históricos, não meramente para apresentar fatos do passado, mas para que ele se reconheça no processo histórico como quem atua e reage a ele, pois é fruto desse mesmo processo que vai estudar e promotor do que será tido como história mais à frente. Compreender-se dentro de um grupo que é impactado nas suas formas de vida e de organização social é de suma relevância para que o ensino de História não seja algo frívolo e sem razão, pautado na mera decoração de fatos e datas que tampouco fazem sentido para a vida do discente. Reportar-se aos acontecimentos fazendo a correlação

com os efeitos deles no nosso meio é fundamental para compreender as estruturas socioculturais e políticas atuais; confere materialidade aos processos históricos, mostrando a história como ela é, viva e dinâmica, construída por todos os seres, principalmente pelos seres comuns que acabam por não fazer parte das narrativas embelezadas pelos pseudo-heróis da história.

Ainda sobre isso, o documento continua abordando a história do Brasil como “descobrimento”; no entanto, refere-se a esse fato como uma trajetória construída por milhões de pessoas - muitas delas apagadas pelos grandes nomes como os escravizados e os indígenas -, referendando que a formação do povo brasileiro se deve a esses milhões de nomes que não são evidenciados nos livros. É necessário também que os assuntos a serem trabalhados em sala de aula sigam como critério de seleção de conteúdos, aquilo que faz sentido para a vida do estudante, justamente para ir ao encontro do sentido da própria escola e da educação: atuar na inter-relação entre o que o estudante traz como experiência e o enriquecimento trazido por novos conhecimentos que tenham significado para sua trajetória, unificando isso ao contexto de um vir a ser que é cultural e histórico. Com relação a isso, são necessárias estratégias de reflexão que proporcionem ao professor compreender o estudante e os aspectos que fazem sentido para ele, pautando-se em:

- a) a compreensão de aprendizagem como processo pelo qual o aluno constrói o conhecimento;
- b) a graduação dos desafios e questionamentos visando uma ampliação das estruturas relacionais tempo-espaco-fato;
- c) a organização de questionamentos que vinculem vivências particularizadas e as ampliem através de pontos de vista (situações-problema.);
- d) entender a ação pedagógica como a intervenção deliberada no processo de aquisição do conhecimento.

Respeitando a dinâmica do processo histórico, é fundamental estudá-lo de forma não mecânica mas, contextualizando situações e realizando investigações (situações-problema) que sejam significativas para o aluno, ou que partam de vivências ampliando o referencial imediatista para uma concepção mais abrangente. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II, p.10-11)

O trecho acima foi extraído do documento que trata do ensino de Matemática, o que pode nos servir para compreender que a interrelação entre disciplinas e métodos de ensino já caminhava em consonância, o que pode favorecer a consolidação dos conhecimentos pelos estudantes. No entanto, é preciso também considerar que compreender a realidade de cerca de 30 alunos em uma sala de aula não é tarefa simples. O professor, mesmo que preparado e experiente, encontra uma série de dilemas dentro da sala de aula para incorporar todas as especificidades dos sujeitos, na medida em que estes se apresentam com suas características e perspectivas de vida próprias. Isso não é algo que possa simplesmente ser dado: precisa ser

construído com o apoio de uma rede multidisciplinar que envolve toda a comunidade escolar e por políticas públicas que garantam qualidade nas condições de trabalho, de modo que o professor tenha condições de estabelecer vivências educativas dinâmicas e que atendam, o máximo possível, à realidade dos estudantes.

Reconhecer que a análise dos materiais estudados também não pode ser irreflexiva também é um ponto a se considerar, de acordo com as orientações. É preciso que o aluno entenda que tudo o que é produzido, é produzido por alguém e segundo determinada realidade e contexto, a partir de saberes que os sujeitos aceitam ou rejeitam como conhecimento. Por isso, ao se pensar no estudo da história e do que se tem disponível para conhecê-la e compreendê-la, é necessário rever relações sobre sujeito ou os sujeitos que estão envolvidos na elaboração desse material, na sua reprodução, análise e/ou construção. Caso contrário, pode-se cair na armadilha de conhecer algo a partir da perspectiva e influência de sujeitos que não fizeram jus à verdade dos fatos ou que desconsideraram aspectos importantes. As interpretações humanas são ínfimas, daí cabe um enorme cuidado àquilo que se considera fato puro, verdadeiro e acabado.

A noção de que o estudante precisa compreender-se como parte da história implica que ele saiba que a produção histórica é fruto de diferentes criações e recriações: para se compreender como ser ativo e histórico, ele terá de compreender a relação entre o que está dado como conhecimento histórico e o sentido que ele dá ao que é exposto.

A ciência histórica não é refúgio para a neutralidade e, por esta razão, é fundamental a análise historiográfica, remetendo o aluno à reflexão sobre múltiplas informações (relatos e documentos) dos acontecimentos históricos, buscando um enriquecimento e ampliação da visão pessoal de mundo. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II, p.11)

O que é esperado para o ensino de História, portanto, é que se rompa com a perspectiva de ensino factual, que respeita uma cronologia rígida de acontecimentos, que é compartmentalizado ao longo dos ciclos escolares e que, ao fim, toma o aluno como sujeito passivo. É necessário partir do cerne da compreensão e problematização dos acontecimentos, atrelando, como já mencionado no documento anterior, a interdisciplinaridade como ponto de encontro entre o passado, o presente e o futuro, e contextualizando o saber que leva à ação. (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II)

No documento o professor é citado como mediador entre o texto e o aluno, auxiliando não só no encontro do estudante com o conhecimento, mas em sua aquisição e análise, refletindo e incorrendo problematizações e críticas sobre esse conhecimento que realmente aliam o saber discente ao estudado. Atuando assim, leitura e escrita poderão ser potencializadas

como agentes substanciais no desenvolvimento do educando, tanto no que se refere ao encontro com o conteúdo quanto na organização e reprodução do que se apreendeu, fortalecendo também seus aspectos gramaticais, de ampliação do uso da língua e de capacitação para a exposição argumentativa dos conhecimentos construídos.

A função do professor como mediador também é largamente expressa quando se trata da importante tarefa de fazer o estudante compreender que os fatos dados passam por sujeitos e que, por esse motivo, a análise deve ser minuciosa, levando à percepção de que algo que passa pela mão de um sujeito tende a ter suas marcas e que a história escrita e documentada é diferente da realidade vivida, que possui suas próprias nuances (São Paulo/SME/DEPLAN, 1988 II). Isso significa que nem sempre os documentos exprimem o fato dado em sua completa realidade, e sim a partir da ótica de alguém, em algum momento e por alguma razão. Ter isso em mente no processo de ensino e aprendizagem faz parte da gama de aspectos envolvidos no ato mediador do profissional da educação. Ademais, são enunciados diferentes recursos e estratégias que podem agregar ao ensino de História, como ilustrações, gráficos, linhas do tempo, mapas, filmes, slides, jogos e maquetes. É expressa a ideia de que o uso de diferentes modalidades e instrumentos deve seguir o interesse do aluno, e não somente servir ao cumprimento de determinações ou burocracias.

Um ponto interessante a mencionar é que o documento faz referência à educação moral e cívica como parte da formação do sujeito. Fica exposto, então, que esses temas não deviam ser tratados como mera disciplina, mas como fator fundamental na construção e formação do estudante, de maneira interdisciplinar e transversal.

Por fim, são apresentados infográficos com o tema central “Brasil” e suas ramificações dentro da historiografia.

4.3 Movimento de Reorganização Curricular – Visão de Área: História. (SÃO PAULO/SME/DOT, 1992)

Esse documento teve início ainda em 1989, em um movimento de reorganização curricular que acompanhava a mudança de governo, quando Jânio Quadros saiu da prefeitura para Luiza Erundina assumir o mandato de janeiro de 1989 a dezembro de 1992. Esse movimento perdurou por quase todo o mandato da prefeita, que teve como seu secretário de educação, durante grande parte do tempo, o professor emérito Paulo Freire, seguido pelo

professor Mario Sérgio Cortella que assume o cargo em 1991 e fica até o fim do mandato, tendo dado seguimento ao projeto iniciado por Freire.

A ação de reorganização curricular teve início pela consulta aos profissionais da educação e o apoio de universidades parceiras. A reformulação da nova proposta curricular daria sequência aos parâmetros apontados como cruciais na perspectiva dos profissionais da Rede. Além disso, o documento denominado *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade: movimento de reorientação curricular*, datado de 1989, elucida que o projeto de reorientação se iniciou com dez escolas pioneiras, para verificar aderência e efetividade das propostas. Tendo resultados positivos, o projeto foi ampliado e tomou força na Rede, resultando nos demais documentos que seguiriam os parâmetros e adequações a partir do projeto-piloto. Daí surge o documento supramencionado no título deste tópico. É importante mencionar que as escolas não eram obrigadas a aderir à reorganização, mas tinham a oportunidade de escolher entre pautar-se nas orientações da Rede ou criar o seu currículo de acordo com as próprias especificidades.

O movimento¹⁷ se deu de forma ampla, com diferentes perspectivas e materiais documentados. Contudo, dado o foco deste trabalho estar no ensino de História, nos debruçamos apenas sobre o documento que trata desse componente.

No início do texto são especificados os princípios que norteiam sua elaboração: autonomia das escolas, experiências de avanço, debates coletivos e práticas da ação-reflexão-ação. No que tange especificamente ao material para o componente de História, os estudos se iniciaram em 1990 com um documento preliminar que visava apresentar as propostas para a Rede e coletar problematizações sobre elas, resultando, em 1991, no documento aqui tratado, cujo objetivo era ampliar as discussões sobre o ensino de História e motivar o desenvolvimento de propostas curriculares pelas escolas.

Na sequência, o documento remete a um breve histórico da história do Brasil como integrante do curso de História, esclarecendo que a partir do início do século XIX, com a declaração da independência, ele foi tomando forma e autonomia e desligando-se das ciências sociais que até então tinham foco no Latim e na História Sagrada. E não somente a disciplina começou a tomar forma, mas a própria história do Brasil começou a ganhar seu próprio holofote e deixar de ser subordinada à história estrangeira que apagava a reflexão sobre o nacional. Claro que esse processo não se deu de forma fluida e breve: foi em meio a muitos debates e frequentes

¹⁷ Para mais informações sobre o movimento vide: <https://sites.google.com/unesp.br/coletivopaulofreire/acervo-secretaria-municipal-de-s%C3%A3o-paulo-1989-1992/a%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-pela-via-da-interdisciplinaridade/cadernos-de-forma%C3%A7%C3%A3o>.

mudanças institucionais, passando por reformas que inicialmente atendiam apenas às elites, mas que tendiam a ser motivo de enfrentamento por forças sociais como os anarquistas, que ansiavam por instituir novas formas de organização escolar como o ginásio.

Com a República, a História Sagrada tornou-se menos importante no horizonte educacional, porque se passou a valorizar a História Civil e política. Na realidade, todavia, isso se concretizou mais como projeto que como prática, uma vez que quase nenhum controle se tinha sobre o ensino. Entretanto, um ensino informal se estabelecia, com o incentivo do Estado ao culto de heróis e monumentos dedicados a determinados “momentos” da História pátria, bem como instituição de feriados nacionais. (São Paulo/SME/DOT, 1992, p. 2)

Passamos para as proposições da elite liberal do início do século XX, que instituiu um debate propositivo por meio do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como seus mais fortes representantes. A intenção do movimento era agregar as ciências à educação, ampliar o acesso à escola e à universidade, e promover uma educação universal, laica, obrigatória e gratuita. Ao lado desse movimento, agregavam-se testes vocacionais e psicológicos, focalizados na função da educação na sociedade e seus impactos, visando, de acordo com o documento, homogeneizar a população, de modo a estabelecer um determinado nível de conhecimento por aqueles que ingressariam nas escolas e universidades. À disciplina de história cabia conceber a história do Brasil e da América dentro de um quadro civilizacional geral. Contudo, a adesão foi turbulenta, apresentando-se como algo distante da realidade prática dos alunos e das escolas.

Mesmo em meio à ditadura de 1940 e sob a pressão do Instituto Histórico e Geográfico pela institucionalização da história de forma autônoma, a disciplina ainda continuava engessada e seguindo uma estrutura cronológica que não favorecia a sua apreensão efetiva pelo aluno por via da correlação entre passado e presente. Foi apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se permitiu aos professores participar das discussões sobre os programas de ensino. Mesmo assim, o movimento se deu de forma tortuosa e lenta, mantendo-se o regime de organização até então instituído e abrindo-se pouco espaço à reais mudanças na forma de se conceber a educação, prioritariamente aquela voltada às elites.

Na década de 60, com a expansão das áreas urbanas e a pressão para criação de escolas ginasiais que oferecessem continuidade de estudos, tem-se a ampliação da escola pública. O desenvolvimento industrial mais acelerado e difuso que se verificou a partir dessa década também mudaria para sempre os rumos da educação, iniciando-se pela disputa entre o ensino técnico, próprio para atender aos segmentos de mercado em expansão, e o ensino para a

continuidade nos estudos e ascensão acadêmica, visando o nível superior de ensino. Com grande parte da população ainda analfabeta, esse acalorado momento ampliou a segregação que destinava às elites o acesso ao ensino superior e à população trabalhadora o ensino utilitário e prático.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela ampliação do debate histórico, o que também se deveu ao fortalecimento da ANPUH. O ensino de História passou a ganhar forma na educação de 1º grau, verificando-se, a partir daí, consideráveis alterações voltadas a apresentar a história nacional em seus contextos e levá-la ao encontro do estudante de forma viva e dinâmica, estabelecendo as correlações necessárias ao seu pleno entendimento. Já no início do tópico “concepção de área”, consagra-se a história como fruto das interpretações dos grupos sociais que registraram os diferentes fatos históricos, construindo-os e reconstruindo-os a partir de sua experiência. Elucida-se ainda que, ao navegar pela história, o que será absorvido são as representações, e não meramente os acontecimentos. O posicionamento do historiador deve considerar isso e não assumir como conhecimento real aquilo que é fruto de seu estudo, mas como prospecção empírica e racional dos acontecimentos, selecionados, tratados e moldados por outrem. Evocar os dados do passado é assumir que eles são fruto de manifestações e intervenções que perpassam diferentes sujeitos e processos históricos, que ora selecionam ora excluem informações sob seu julgamento particular. Afirma-se no documento:

Nós nos propomos, neste projeto, a superar procedimentos de uma visão de História positivista, que a encara como um conjunto de fatos dados, prontos, que levam a uma (única) interpretação do passado. Essa visão positivista tem a pretensão de estabelecer “a verdade” como lugar fixo e síntese geral da vida dos homens; daí resultar uma História preocupada prioritariamente com os “grandes acontecimentos”, ligados comumente às instituições políticas oficiais.

Queremos também ultrapassar atitudes de uma visão idealista, que pressupõe o voluntarismo, isto é, que os fatos históricos resultam da ação de um ou poucos indivíduos, desconhecendo todo o movimento da sociedade nas suas diversas relações. (São Paulo/SME/DOT, 1992, p.10)

A reformulação indica um compromisso de rever a perspectiva estritamente técnica do ensino de História, aquela que apresenta os acontecimentos de forma dada e indivisível dos feitos majestosos dos que escreveram a história conforme lhes cabia. Há uma preocupação de compreender qual é o papel das minorias no cenário histórico e, com base nisso, relacionar a realidade do estudante ao que se é estudado, estabelecendo relações que ultrapassem o campo do conhecimento sobre tal matéria, mas que problematize o que está por trás desse conhecimento, seus sujeitos e suas concepções.

Desejamos, por fim, ir além de posturas mecanicistas que marcam parte da tradição marxista (especialmente em suas versões stalinistas), nas quais os modos de produção são concebidos de maneira uniforme, linear e sequencialmente como “inevitabilidades” históricas. Desejamos, isso sim, recuperar a riqueza da tradição marxista, priorizando o fazer social como tentativa e invenção, que elaboram o universo de possibilidades construído pelos homens. (São Paulo/SME/DOT, 1992, p.10-11)

No tópico “Concepção de Ensino e Metodologia” declara-se que a história ocorre o tempo todo ao nosso redor, no cotidiano das coisas simples, recomendando que não só a escola deve compreender isso como lhe cabe incorporar essa perspectiva em seus métodos. É uma forma de inibir um tipo de ensino positivista, que vê os grandes momentos isoladamente e desprovidos de contexto, sem as sutis marcas que os construíram ou destruíram. A história não é só o que estudamos em torno dos grandes temas: ela é o cotidiano, ações, falas, acordos, diálogos; é o dia a dia que paulatinamente vai construindo a história e que não pode ser desconsiderado.

Tradicionalmente, os programas de História organizam os acontecimentos dentro de um encadeamento lógico – uns são causas de outros, uns são consequências de outros. Esses encadeamentos passam a ser vistos como fatos em si, localizados cronologicamente. A escravidão, por exemplo, é estudada tendo um início – a vinda dos primeiros escravos – e um final – a abolição. Essas datas delimitam temporalmente as relações senhor-escravo, sem dar conta das transformações ocorridas no período, a marginalização do negro na atualidade, ou práticas escravistas ainda existentes. Essa visão tradicional nem sempre consegue dar conta da coexistência de diversas formas de trabalho, não reduzíveis sempre à oposição trabalho escravo x trabalho livre. (São Paulo/SME/DOT, 1992, p.12)

Isso significa que a história é dinâmica, se movimenta conforme os moldes da sociedade; compreender isso implica não deixar os fatos serem apagados ou menosprezados, mas agregá-los como parte de um todo muito mais complexo do que os simples temas cintilantes que aparecem em destaque nas grandes linhas do tempo positivistas, focadas nos fatos pomposos e cheios de heróis e grandes feitos. Estudar história, mesmo que na Educação Básica, caso dos primeiro e segundo graus, não quer dizer absorver saberes dados e acabados sem problematizá-los e criticá-los; ao contrário, é ter a noção de que o pensamento crítico e reflexivo deve partir daí, do estudo dos acontecimentos desde a mais tenra idade, questionando se aquele contexto realmente exprimia aquela ou outra história, dentre outras manifestações reflexivas que surgirem ainda do comparativo entre o presente e o passado.

A ideia central do documento é que não se deixe apagar a história como mecanismo de conscientização e problematização sobre as ações humanas na dinâmica do tempo, porque tais ações não ocorrem de forma simples e arrojada pela qual se sai de um fato/momento para dar

início a outro. Ela funciona como uma espécie de espiral montanhosa, de processos complexos e tensos, de cotidianos e anonimatos, de seres comuns, como todos nós, inclusive de estudantes que precisam se contextualizar como seres históricos que são na busca por compreender os temas dessa disciplina como parte da sua existência.

O ensino de História é delicado e sutil. Ensinar história requer a delicadeza de apresentar estudos adequados a cada faixa etária, sem esquecer de fatos e aspectos extraordinários, o que não é tão simples. De qualquer modo, dado o currículo ou o período disponível, acaba-se por realizar recortes que podem suprimir importantes informações aos alunos, ao mesmo tempo em que se pode carregar de sentidos infundados um ou outro conceito com o qual o docente mais se identifica, por seus interesses individuais.

O documento, então, apresenta a ideia de eixos temáticos, não para fragmentar o ensino, mas para oferecer objetividade e conferir sentido a eles para o corpo estudantil. É preciso começar esse trabalho com a identificação do sujeito histórico, lançando mão de diferentes recursos que não só os documentais, mas os pictográficos, as narrativas, as observações e as mídias. O documento é finalizado com a ideia de que a história é muito mais do que grandes feitos e que, para compreender isso, o estudante precisa construir um entendimento mais amplo desde o início de sua formação, tendo a escola não como mera reproduutora de informações históricas, mas como construtora de conhecimentos, que não subdivide o ensino do maior para o menor, do que é mais fácil para as primeiras séries e mais difícil para as seguintes, mas que comprehende a importância de conhecer a comunidade escolar para então estabelecer suas subdivisões.

4.4 1º Encontro de História - DREM 6 - vol. I/II. (SÃO PAULO/SME/DOT, 1998)

Apesar de esse documento não ser propriamente um currículo, traz considerações interessantes e válidas para a compreensão do que se esperava construir para o ensino de História à época, especialmente após a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De início, apresenta-se o contexto de reforma dos anos 90, após a redemocratização do país, que culminou na retomada dos conteúdos de História e Geografia no currículo. Especificamente sobre o currículo de História, o documento ressalta que esse campo promove intensos debates e que, apesar das considerações feitas e refeitas, não se trata de uma obra acabada. Após apresentar as concepções de área – fundamentos teórico-metodológicos –, o

documento explicita princípios e objetivos: “Pontos de convergência no ensino fundamental: o eixo da cidadania e a sua transversalidade; Objetivos Gerais da Área; O conhecimento histórico: o que ensinar e aprender no ensino fundamental.” (São Paulo/SME/DOT, 1998, p.7)

O ensino de História é apresentado como ponte que pode levar ao pensamento crítico e à compreensão dos sujeitos em sociedade, como também estabelece a forma como a cidadania é consolidada e organizada. Confere, com isso, um importante peso na construção do sujeito que aprende sobre si, sobre o seu meio e sobre a sociedade. Contudo, levanta-se a questão de que se faz necessário compreender que tipo de cidadania é essa e pondera-se sobre as ideologias e teorias esclarecem o contexto histórico em que se inserem. Explica-se, também, que a cidadania é um conceito construído e reconstruído, que passa por gerações e nunca tem um fim específico que concretize o conceito, ajustando-se de acordo com as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.
[...]

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos. é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e nos anseios individuais, de classes e de grupos — local, regional, nacional e internacional — que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (São Paulo/SME/DOT, 1998, p. 9)

Se anteriormente ao final do milênio a cidadania era percebida como a simples participação nas questões políticas e de Estado, à época do documento adotava-se um viés mais amplo: a luta por direitos e condições de vida que se dá no âmbito dos embates sociopolíticos trazem consigo uma série de problemáticas que envolvem enfrentar as desigualdades e as estruturas que foram sendo construídas e geraram segregação e distorção da realidade das sociedades. Preocupa-se ainda com os direitos das pessoas, com o meio em que vivemos, não só o social, mas também o natural, o patrimônio cultural da nação, a conjuntura das construções humanas, a preservação dos territórios e das culturas, além da massificação das comunicações com o crescimento das mídias de informação e comunicação. Essas concepções acabam se voltando para um debate historiográfico que põe um vezo crítico sobre costumes e tensões que envolvem a cidadania e buscam avaliar como ela tem se alterado no passo das transformações sociais.

Sob esses parâmetros, o ensino de História é proposto para que o estudante seja capaz de identificar, compreender e agir no seu meio, consolidando um conceito mais amplo de cidadania como a atuação do sujeito histórico, elemento fundamental para a continuação ou fim de determinados contextos e estruturas: “Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas, agir criteriosamente.” (São Paulo/SME/DOT, 1998, p.13) São apresentados os objetivos específicos, as referências e os infográficos que organizam o ensino de História e propõem que os sujeitos sociais se vejam como seres históricos. Fala-se sobre o significado da identidade e sua presença no coletivo, estabelecendo relações entre as dimensões do Eu, do Outro e do Nós; do indivíduo dentro de um grupo e deste dentro do coletivo social. Explicitam-se os conceitos de tempo histórico e fato histórico: o primeiro como série cronológica dos acontecimentos, o segundo como as ações ao longo do tempo exercidas pelos grupos sociais, interrelacionando todos os conceitos-chave.

4.5 Currículo emancipatório, é possível? (SÃO PAULO/SME/DOT, 2001)

Esse documento é bem singelo, com apenas 10 páginas, elaborado e impresso pela Diretoria de Orientação Técnica. Não constitui um aporte curricular, apenas apresenta as reflexões oferecidas pela Rede para auxiliar na compreensão das percepções sobre a educação à época. Trata especificamente das ideias propostas por Paulo Freire para uma educação dialógica, que emancipa os estudantes a partir do pensamento crítico.

A ideia central do documento é fazer chegar às equipes escolares a compreensão de que fazer uma nova escola depende, fulcralmente, da concepção que se tem de educação e das ideias postas em prática nos processos de ensino e aprendizagem. A partir dos ideais e noções que se tem da escola, é possível pensar em um currículo que esteja mais de acordo com a necessidade do corpo estudantil, fomentando a perspectiva de uma educação libertadora, como se ressalta no documento:

Retomar as concepções freireanas de Educação é, antes de tudo, revermos o pensar a educação como ação educativa de pessoas, para pessoas e entre pessoas. Acreditamos que a ação educativa se dá em toda relação humana, implica assumirmos a dialogicidade desta ação, tendo clareza dos seus compromissos com a democratização da sociedade. (São Paulo/SME/DOT, 2001, p. 5)

O documento ressalta a importância de se compreender que a educação não constitui um campo neutro, isolado de interferências e influências: ela é fruto de um conjunto de ideologias e posicionamentos que recaem sobre a escola e a sala de aula, alegadamente de maneira puramente técnica. Assim sendo, inviabiliza a criticidade, a problematização, a construção lógica do pensamento e a análise criteriosa dos processos de ensino e aprendizagem; dessa forma, torna-se insignificante, tanto para estudantes quanto para docentes, porque esses atores não compreendem o seu real papel no processo de formação constante. Reforça-se, portanto, a ideia de que a educação pública é feita essencialmente para instruir as grandes massas a fazerem parte de uma sociedade dominada, que serve aos interesses do capital, sem que haja consciência do que e do quanto lhe é negado.

Daí que nele se proponha a reconstrução dos documentos curriculares que pregam a irreflexão na educação, superando tal estado de coisas pelo modelo de ação-reflexão-ação conceitualizado por Paulo Freire, o qual busca a formação de um sujeito dinâmico que saiba, não só ler a sua sociedade, mas criticá-la e agir sobre ela de maneira livre e autônoma. O objetivo é que educadores e educandos se percebam como construtores de um currículo de acordo com a sua realidade, incorporando questionamentos cidadãos sobre o mundo e suas estruturas.

4.6 Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem: Ensino Fundamental II – História. (SÃO PAULO/SME/DOT, 2007)

Esse é o penúltimo documento curricular da RME de São Paulo, sendo substituído apenas em 2017, dez anos depois. O documento, de 136 páginas, foi elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica, órgão específico da Secretaria Municipal de Educação. Logo em sua apresentação, evidencia que “O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.” (São Paulo/SME/DOT, 2007, s/p)

O sumário está dividido em cinco partes, mais a bibliografia. A parte um trata das apresentações e justificativas do programa para a educação da Rede; a parte dois organiza os fundamentos e as expectativas de aprendizagem; a parte três concentra as finalidades e desafios da história na educação escolar, além dos objetivos e critérios que devem embasar a aprendizagem e toda organização estrutural do ensino; a parte quatro engloba os quadros de

expectativas de aprendizagem; por fim, a parte cinco recomenda orientações metodológicas e didáticas, além de propostas de atividades.

Para facilitar a compreensão e visualização de cada traço do documento, o dividiremos conforme suas partes, conforme evidenciadas no sumário, tecendo nossas observações sobre os trechos mais relevantes e que se conectam mais diretamente a este trabalho.

4.6.1 Parte 1

Essa parte faz a justificativa de construir orientações curriculares pautadas nas necessidades apontadas pelos professores da Rede e propõe a reformulação sobre o que se espera que os estudantes aprendam na escola, partindo do que se comprehende como educação de qualidade e do que seria necessário para garantir-la ao corpo discente. Apresentamos o documento na íntegra, incluindo sua parte geral que comprehende a visão da RME, por compreendermos que é importante conhecer o contexto em que o ensino de História está inserido, principalmente no que se refere à compreensão da Rede sobre educação, que gera impactos sobre todas as formas de ensino. A parte geral do documento será explicitada de forma rasa, sem aprofundar os conteúdos apresentados, focando a parte específica de História, que é o objeto deste estudo.

O ponto de partida se dá pela superação da dicotomia entre quem aprende e quem não aprende e pelo questionamento de uma abordagem educativa que propõe a escola como mera transmissora de conhecimentos.

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante da escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p.10-11)

Na sequência, percebe-se a preocupação com a retenção desenfreada de estudantes, mas também se reconhece que o simples avanço nos anos escolares, sem o devido cuidado com a consolidação das aprendizagens, também não é a resposta adequada para superar as dificuldades

enfrentadas pela Rede. O texto busca elencar possíveis alternativas para superar os desafios de efetivação de uma educação de qualidade, como é o caso dos programas de recuperação das aprendizagens elaborados pela Rede para serem disseminados nas escolas de forma a oferecer suporte nos casos de dificuldade de aprendizagem, caso, por exemplo, da alfabetização, que teve o “Programa Ler e Escrever” como compromisso da época, servindo aos dois ciclos do Ensino Fundamental, tanto o Ciclo I, do 1º ao 5º ano, quanto o Ciclo II, do 6º ao 9º ano.

A SME apresentou intervenções quanto ao uso da tecnologia nas escolas, vista importante ferramenta de suporte educacional a professores e estudantes, pautando-se no objetivo de formação de sujeitos competentes e autônomos como forma de integrar o cotidiano escolar por intermédio de suas próprias orientações curriculares. A inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas e salas de aula regulares também é abordada nas orientações, predicando a transformação nas formas de pensar e agir, e colocando em prática a concepção de escola de todos para todos, uma escola que respeita as diferenças com a promoção do atendimento individualizado.

Outra ferramenta criada pela SME para proporcionar avanços na educação é a Prova São Paulo, instrumento de avaliação externa à escola que ocorre anualmente para averiguar as estratégias e programas já adotados e indicar as necessidades e fragilidades ainda existentes. Na sequência, propõe-se a adequação do programa de reorganização curricular ao projeto político-pedagógico da escola, de modo a se tornar transversal e, assim, tornar possível sua integração ao contexto educativo, respeitando-se as proposições educativas da Rede.

4.6.2 Parte 2

Na perspectiva de conferir objetividade ao currículo, o documento elucida que, de acordo com a LDB, já está prevista a interdisciplinaridade dos conteúdos para fins de agregar e incorporar conceitos de diferentes componentes curriculares visando a sua complementaridade, além de se conferir mais sentido ao desenvolvimento do estudante para romper com as dicotomias enunciadas anteriormente. É dado o exemplo do ensino da História do Brasil, o qual

levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a

luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (São Paulo/SME/ DOT, 2007, p.18)

É salientada a importância de que a interdisciplinaridade proposta não seja arbitrária, tampouco a mera justaposição de conteúdos sem uma real articulação. É preciso que haja coesão e coerência na seleção dos conteúdos, para que façam sentido na construção do conhecimento, favoreçam o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, facilitem a compreensão do estudante e, assim, não se percam em aspectos que pouco dizem ou importam para a realidade dele.

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças nos comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 19-20)

É assim que se ilustra uma preocupação de tornar o conhecimento acessível, para que o aluno não só o aprenda, mas o comprehenda e saiba usá-lo em seu cotidiano; para que articule a reflexão e a prática, ressignificando o que é trabalhado em sala de aula e retomando a função social da escola. A construção do conhecimento dá-se, então, não por uma linearidade enrijecida, que apenas vai evoluindo tendo o estudante aprendido ou não, que transpõe os conteúdos de tal forma que um esteja atrelado ao outro. Ressalte-se ainda a necessidade de levar o estudante a se envolver com o processo de aprendizado, porque para que esse seja significativo o interesse deve associar-se à compreensão da importância do conhecimento que lhe é exposto. No mais, é preciso entender que a apreensão não se dá de forma igual ou linear para todos os educandos, de modo que se torna fundamental adequar os processos compreendendo e abrangendo as diferenças individuais. De modo geral, diferentes estratégias voltadas ao atendimento individualizado, para além da leitura global da turma, são fundamentos que o documento preza e que devem fazer parte do pensamento de uma escola que se propõe a construir uma educação significativa e crítica, com importante função social.

Assim também deve ser pensada a avaliação, para contemplar o processo de formação do estudante, em grupo e individualmente, sem desconsiderar seu papel de sujeito avaliador do próprio desempenho. Nesse tema, são apresentados os critérios para a seleção de expectativas de aprendizagem, que basicamente servem para que o professor não parta da arbitrariedade na seleção de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, mas que os elabore de maneira

significativa e crítica, de modo a agregar significado e contextualidade ao aprendizado. Os seguintes critérios são elencados no documento:

- Relevância social e cultural.
- Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns.
- Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações.
- Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária

4.6.3 Parte 3

Daremos ênfase a este item e aos subsequentes dadas as referências ao ensino de História, abrangendo especificidades e detalhes que permitem entender, com mais profundidade, da perspectiva histórica apontada.

O que é ensinado de História na escola está relacionado a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira, além de manter compromissos com questões específicas do conhecimento histórico escolar, com saberes históricos científicos e valores diversificados – sociais, políticos, econômicos e culturais – da nossa sociedade. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 30)

Faz-se necessário compreender, inicialmente, que os conteúdos de história não constituem frivolidades. A história parte de algum lugar, de algum contexto e em algum momento, contemplando ampla diversidade de sujeitos que a constituem e que a constroem, ao passo em que são construídos e constituídos por ela. É fundamental perceber que a história é fruto da sociedade e a sociedade é fruto dela, convivendo em codependência, tematizando temas relevantes para a vida de todos, o que pode justificar a importância do trabalho reflexivo e crítico antes, durante e após seu ensino em sala de aula, ou mesmo fora dela.

Logo ao início da Parte 3, seguindo o citado acima, é indicado que

A disciplina de História, ao longo da história da educação no Brasil, tem permanecido nos currículos, fundamentalmente, com o compromisso de formar indivíduos – social, política e intelectualmente – para que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros e das sociedades no tempo – no presente e no passado. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 30)

Analisando criticamente esse parágrafo, surge a seguinte questão: se ao longo da história da construção curricular no Brasil sempre houve esse pensamento de uma história que forma o indivíduo em sua integralidade, preocupando-se com os usos individuais e sociais que o estudante fará do ensino que recebe e, consequentemente, do pensamento reflexivo que poderá exercitar após a apreensão/construção desse conhecimento, qual a necessidade de se reformularem tantos os ideais que se tem de currículo? E ainda: de onde vêm as constantes críticas de pesquisadores, estudiosos e professores da área, como já mencionamos anteriormente, sobre o ensino de História ainda na atualidade, no ano de 2024, mesmo após inúmeros debates e reformulações no ensino dessa disciplina e de um documento como a Base Nacional Comum Curricular?

Ora, se ao longo de toda a história do ensino da disciplina de história ela foi pensada pelos modelos de uma formação que liberta e qualifica, para que o alunado atingisse seus potenciais máximos na sociedade, qual a necessidade de alterações? E quais seriam os fundamentos das críticas tão veementes de tantos profissionais da área? É preciso atentar a esses questionamentos e aos contextos a que se referem. Ao longo dos parágrafos que seguem, reforça-se essa ideia, consolidando a noção de que as últimas décadas são marcadas por um ensino de História voltado para a cidadania e a democracia, e têm seus fundamentos no questionamento, na reflexão, nas representações e na compreensão mais ampla das realidades humanas - ao que se pode ver a partir das discussões no campo da história e nos suportes oferecidos por outros pesquisadores até então, isso não ocorre.

Avançando na leitura do texto, evidencia-se a realidade contemporânea permeada por dois conceitos que, de acordo com o documento, são fulcrais na conjuntura atual. São eles a cultura capitalista, com o questionamento da propriedade privada, do individualismo e do consumismo, tendo como contraponto o segundo conceito, o humanismo, capaz de quebrar os pressupostos impostos dessa cultura a partir de compromissos individuais e coletivos. Tem-se uma visão do capitalismo como algo construído, não natural, em que as pessoas são levadas a adotar e a adentrar nesse sistema por conta, entre outros motivos, da urbanização desenfreada, que tem nos afastado da natureza e da humanidade presente em nós.

A Proposta escolheu também estes conceitos – cultura capitalista e de humanismo – por possibilitarem a construção de reflexões e posições políticas diante de problemas sociais que afetam a vida da sociedade atual em geral, como os conflitos geradores de violência, as desigualdades sociais, a cultura consumista, os valores de competitividade que exacerbam o individualismo e que desumanizam as pessoas, a difusão acelerada dos meios tecnológicos e dos meios de comunicação subsidiados pela ciência, as relações conflituosas entre as sociedades e a natureza, a descrença em

relação ao Estado e em seu poder de resolução de problemas. (São Paulo/SME//DOT, 2007, p. 32)

Esse trecho requer atenção criteriosa para algo que já foi exposto inúmeras vezes ao longo deste trabalho: a suscetibilidade de todos os níveis e instituições de ensino públicas (pois é o caso estudado) a influências externas sobre os documentos curriculares. São mencionados inúmeros problemas oriundos do capitalismo e afirmado o humanismo como uma proposta contrária para a solução desses problemas, o que possibilitaria a superação de tamanhas mazelas causadas pelo sistema voltado para o capital. Importante mencionar que aqui, enquanto pesquisadores, não nos cabe defender uma ou outra opção ideológica, não ao longo da apresentação do material; podemos, sim, realizar algumas inferências e levantar questionamentos sobre o prescrito.

Com isso, é possível considerar que os ataques e defesas em prol desse ou daquele sistema de organização social tendem a, por si só e de maneira muito explícita, demonstrar preferências de cunho ideológico, transmitindo e reforçando a ideia de que tanto a educação em geral quanto o ensino de História, e de outras disciplinas também, estão eivados de influências das mais variadas, as quais variam de acordo com momento histórico, governo vigente, ideologias dominantes etc. Isso nos leva a retomar a questão dos impactos que tais influências têm sobre a educação e a formação da sociedade; como os preceitos expressos nos documentos, nas aulas e no currículo se inserem no coletivo de modo a fazer-se incorporar, inconscientemente, essas ou aquelas ideias de mundo. Nossa função não é indicar quem está certo e quem está errado, se o capitalismo ou o humanismo: cabe-nos pensar o porquê de um ou mais sujeitos declararem que essa ou aquela opção ideológica é a mais correta e as motivações para colocarem determinada posição em um documento de cunho municipal, disseminando-a.

Na sequência, o próprio documento indica que há problemas relacionados aos conteúdos e métodos do ensino de História, o que contradiz o exposto logo no início de que a disciplina sempre foi tratada de forma integral, pensando no desenvolvimento pleno e crítico do estudante. É trabalhada a ideia de que tradicionalmente os conteúdos eram percebidos como aqueles conhecimentos exteriores à escola, fruto de mentes brilhantes e que deveriam ser transmitidos a mentes passivas dentro do ambiente escolar. O texto discorda veementemente disso, informando que todos os agentes presentes na escola, até aqueles indiretos como autores e editoras de livros didáticos, constroem e reconstruem o conhecimento, recriando-o e modelando-o de acordo com as escolhas que se tem em cada espaço. Deve haver diálogo entre

o conhecimento científico e a escola vale dizer, a sociedade que está na escola, recomenda-se compreender que nem todo conhecimento advém de grandes cientistas, mas de construções dadas no dia a dia, na coletividade e na realidade dos cidadãos. Cabe à escola a função de levar os estudantes a conhecerem as pessoas comuns e sua trajetória histórica, para que eles possam se aperceber do fato de que também são protagonistas da história. Sobre isso, o documento explica que,

Nesse caminho, primeiro, é importante entender conteúdos escolares como informações, conceitos, procedimentos (metodológicos), valores e atitudes. Ou seja, as vivências escolares formam os alunos, tanto da perspectiva das informações que ele tem acesso, como interfere em seu desenvolvimento cognitivo, forma seus valores e garante modelos de atitudes para serem gerenciados por eles na vida social. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 34)

É assim que o documento apresenta, indiretamente, que a educação – não apenas a disciplina de História – exerce um papel importante na modelagem social, dada sua influência sobre a comunidade escolar e, mais amplamente, sobre toda a sociedade. Nesse sentido, evidencia-se a importância do professor como aquele que faz a seleção dos conteúdos e das metodologias, promove o encontro entre o que os estudantes conhecem e o que virão a conhecer, propõe a eles novas formas de ver o mundo e reconhece os saberes por eles produzidos.

Retomamos, então, a questão de que a educação possui diversos meios de exercer influência, o que por si só já a torna um mecanismo cultural e ideologicamente muito poderoso. No mais, o tipo de educação que se espera para o ensino de História é aquele que proporciona ao estudante a análise da realidade histórica por diversos meios, suportes e estratégias que o habilitam a dirigir um olhar mais amplo e focado à realidade sócio-histórica. E nesse caminho desenvolve o pensamento crítico, reconhece as estratégias de investigação, reflete sobre o que é proposto, levanta hipóteses, faz questionamentos e fica instigado e informado para discutir as temáticas da disciplina de forma autônoma e consciente.

O texto segue apresentando desafios a serem superados pelo ensino de História, que incluem: romper com o eurocentrismo e a valorização acrítica das culturas do Norte, como a norte-americana, em detrimento das culturas latino-americanas, da história do Brasil e das culturas africanas; ultrapassar os limites das disciplinas únicas que não dialogam entre si, proporcionando o encontro adequado entre as diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva mais abrangente e integral; evidenciar os diferentes campos de saber presentes nas mais diversas informações que circundam o conhecimento; eliminar a perspectiva de análise dos fatos históricos como estanques no tempo e no espaço, relacionando-os ao grande contexto

da humanidade que se modifica e conecta passado, presente e futuro; perceber que ao realizar o recorte de um acontecimento como independente de todo o contexto, cai-se na armadilha de evidenciar os ditos heróis da situação, os grandes nomes que se conclamam como os donos da história. Trata-se, em suma, de levar os estudantes a compreenderem as dinâmicas históricas dentro de conjunturas amplas, estabelecendo reflexões sobre as rupturas e continuidades presentes na sociedade. O uso de diferentes recursos durante as aulas é tido como fundamental para romper com o tradicional “giz, lousa e saliva”, que pode não ser tão significativo quanto analisar uma imagem projetada ou discutir sobre um determinado local visitado. O texto indica que é preciso explorar o uso de diferentes ferramentas para propiciar um encontro mais significativo entre alunos e contextos históricos; propõe realizar avaliações antes, durante e após os processos de ensino e aprendizagem, para diagnosticar o que o estudante já conhece e seu processo de desenvolvimento ao final dos períodos de estudo.

Para tanto, são delineados os seguintes objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos, localizá-los em uma multiplicidade de tempos e dimensionando suas durações temporais;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de leitura e escrita, de produção de texto de cunho histórico e de pesquisa escolar, aprendendo a identificar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 36-37)

Percebe-se que há um encontro entre desafios e objetivos, no sentido de que o atingimento de objetivos leve à efetiva superação dos desafios postos na realidade escolar. Propõe-se ainda um enfoque na história do município, não para negligenciar a história nacional, mas para realizar o encadeamento de informações históricas entre o local, o nacional e o global,

evidenciando sempre a história brasileira e as relações com outras nacionalidades, partindo do Brasil para as demais, e não o contrário.

Com base nisso, o documento seleciona eixos-temáticos que visam orientar e organizar conteúdos sobre o município que se quer focalizar em cada ano escolar. Os eixos buscam romper com a uma perspectiva linear da história, apresentando-a como um *continuum* que se entrelaça e comprehende os acontecimentos de forma mais dinâmica do que simplesmente isolados em seu tempo e espaço, abandonando a cultura de causas e efeitos. A organização das temáticas, além de romper com a linearidade histórica, buscou abarcar os conteúdos de maior interesse dos estudantes, para que se envolvam mais e atuem de forma reflexiva na sociedade.

Assim, os eixos-temáticos são selecionados de acordo com problemáticas históricas gerais, com a realidade brasileira e local vivido pelos estudantes no presente, com a especificidade do público escolar a quem se destina, com pressupostos pedagógicos de acordo com a faixa de idade dos alunos, com o nível escolar que irão cursar e o tempo da disciplina na grade.

Na organização e escolha dos conteúdos históricos, o eixo-temático desdobra-se em temas de relevância social e histórica, dos quais fazem parte as tradições escolares (como a colonização do Brasil, a Revolução Francesa), que pretendem dar conta de estudos de suas complexidades no tempo. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 39)

A proposta também inclui iniciar as análises pelo tempo presente, para então relacioná-lo com o passado, para, além da amplitude de elementos que fazem parte do contexto histórico, abranger o tempo, o espaço, a cultura e a sociedade. Desse modo, pretende-se proporcionar um olhar mais amplo para o saber histórico que o relaciona com o presente significativo e estabelece um olhar mais reflexivo e problematizador sobre as estruturas do passado e do presente e suas transformações. Essa abordagem deve orientar a escolha dos eixos-temáticos a serem trabalhados.

Na sequência, são apresentadas as expectativas de aprendizagem:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o domínio de conceitos fundamentais como de tempo, cultura capitalista e humanismo;
- possibilitar maior compreensão das dimensões históricas das convivências e conflitos da população do Município de São Paulo;
- desenvolver o conhecimento das relações entre a história local e das diversas sociedades historicamente constituídas;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história. (São Paulo/SME,/DOT, 2007, p. 42)

Retoma-se a dualidade entre capitalismo e humanismo, cerceando outras concepções e ideários nas quais. Por mais que o documento pareça preocupado em abranger a história mais

ampla e proporcionar questionamentos e reflexões ao estudante sobre o ensino de História, acaba por, concomitantemente, delimitar o campo de estudos ao qual o estudante poderá ter acesso, suprimindo teorias e referenciando apenas duas entre tantas construídas ao longo das transformações sociais, com as quais o estudante deveria ter contato se o que se objetiva é um pensamento crítico e reflexivo sobre as mais diversas realidades das conjunturas sociais e históricas.

Apresentaremos os eixos temáticos para cada ano do Ciclo II do Ensino Fundamental (correspondente atualmente aos anos finais do EF) conforme expressos no documento, na forma de quadros. Importante observar que o título dos quadros a seguir apresentam o ano da seguinte forma: “1º Ano do Ciclo II”, não mais assim identificado, portanto, para elucidar, o 1º ano do Ciclo II corresponde, atualmente, ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF); o 2º ano do Ciclo II ao 7º ano do EF; o 3º ano do Ciclo II ao 8º ano do EF; e o 4º ano do Ciclo II ao 9º ano do EF.

Quadro I. Eixos temáticos em história – 6º ano do ensino fundamental - 2007

1º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano	As organizações das sociedades e as relações com a natureza	Tempo presente e tempo passado	Relações entre a história do Município de São Paulo atualmente e história de sociedades urbanas e não urbanas na Antiguidade (até o século XV, no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa)
Tempo e espaço histórico		Período Antigo e Contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> • densidade populacional
Cultura		Relações homem natureza	<ul style="list-style-type: none"> • mudanças na organização e ocupação do espaço – fauna, flora rios, florestas, montanhas.
Humanismo		Sociedade coletora e caçadora	<ul style="list-style-type: none"> • coleta e produção de alimentos – criação de animais e desenvolvimento da agricultura
Natureza		Sociedade agrícola e criadora	<ul style="list-style-type: none"> • artes, religião e concepções do mundo e da natureza
Sociedade capitalista		Religião e arte	
Trabalho		Organização social do trabalho	
Mudança social		Cultura material e arqueológica	
Patrimônio histórico			

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II - História (2007, p.43)

Quadro II. Eixos temáticos em história – 7º ano do ensino fundamental - 2007

2º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano	Trabalho, campo e vida urbana	Organização social urbana	Relações de trabalho e vida urbana em São Paulo atualmente e história da vida no campo e na cidade de diferentes sociedades (no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa).
Tempo e espaço histórico		Trabalho escravo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho livre e urbano atualmente
Cultura		Trabalho livre	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho coletivo em sociedades indígenas na atualidade
Humanismo		Trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho na sociedade colonial brasileira
Natureza		Servidão e feudalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho escravo na Antiguidade
Sociedade capitalista		Sociedade industrial	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho em sociedades indígenas americanas e africanas
Trabalho		Técnicas e instrumentos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de trabalho em sociedades européias no campo e nas cidades
Mudança social		Arte urbana	<ul style="list-style-type: none"> • A vida urbana em diferentes cidades na mesma época - exemplos: Cuzco, Bizâncio, Lisboa, Florença.
Patrimônio histórico		Período moderno e contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade e conflitos sociais
		Classes e conflitos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução industrial e as transformações sociais cotidianas
		Capitalismo mercantil e industrial	<ul style="list-style-type: none"> • As novas concepções de terra e as lutas no campo
		Cultura material	

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 44)

Quadro III. Eixos temáticos em história – 8º ano do ensino fundamental - 2007

3º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano Tempo e espaço histórico Cultura Humanismo Natureza Sociedade capitalista Trabalho Estado –nação Poder Mudança social Memória Patrimônio histórico	Território nacional e confrontos sociais	Território	Relações entre a organização territorial e conflitos sociais em São Paulo na atualidade e da constituição de territórios nacionais em diferentes épocas e lugares (Brasil, América, África, Ásia e Europa).
		Estado Nação	
		Humanismo moderno	
		Revolução social	<ul style="list-style-type: none"> • O município e sua em relação ao território nacional
		Revolução cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos Estados nacionais europeus
		Religião e identidade	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução Francesa
		Conflitos internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do território nacional brasileiro e os conflitos sociais envolvendo luta por autonomia política e território (Confederação do Equador, Conjuração Baiana, Inconfidência Mineira, Independência do Brasil, Guerra dos Farrapos)
		Poder político	<ul style="list-style-type: none"> • Os estados americanos e a constituição de fronteiras nacionais
		Cultura e educação	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos territoriais na África
		Patrimônio artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Política e cultura: língua, literatura, artes e educação.

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 45)

Quadro IV. Eixos temáticos em história – 9º ano do ensino fundamental - 2007

4º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano	Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas	Poder político	Relações entre os poderes econômicos em São Paulo atualmente e a história dos poderes econômicos e institucionais em diferentes lugares ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.
Tempo e espaço histórico		Movimentos sociais	
Cultura		Partidos políticos	
Humanismo		Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Os poderes econômicos e institucionais hoje na cidade de São Paulo
Natureza		Democracia	<ul style="list-style-type: none"> • A população de São Paulo, suas lutas políticas e sociais e os espaços políticos de participação pública no século 20
Sociedade capitalista		República	<ul style="list-style-type: none"> • A organização da República brasileira
Trabalho		Legislação	<ul style="list-style-type: none"> • As lutas sociais e políticas nos países americanos e africanos
Estado-nação		Socialismo	<ul style="list-style-type: none"> • O imperialismo na América, África e Ásia
Poder		Ditadura e totalitarismo	<ul style="list-style-type: none"> • Revoluções socialistas
Mudança social		Imperialismo	<ul style="list-style-type: none"> • A Guerra Fria e descolonização da África e Ásia
Memória		Guerra Fria	<ul style="list-style-type: none"> • A economia capitalista atual e as transformações dos meios de comunicação
Patrimônio histórico		Arte e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • As novas tecnologias, a sociedade e a cultura de consumo
		Meios de comunicação de massa	

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 46)

A escolha desses temas nos eixos temáticos é determinada pelos grandes problemas históricos, sejam passados ou atuais, relacionando-os sempre às culturas e aos intercâmbios entre diferentes populações e suas vivências. Acerca da cidade de São Paulo, são evidenciadas as transformações ocorridas, por exemplo, em razão das tecnologias de comunicação, da industrialização de processos e do tempo e espaço que se modifica conforme as inovações vão surgindo e modificando, inclusive a conjuntura e o comportamento social e laboral. O recorte feito pelo documento busca fornecer uma interpretação dessas questões para que o estudante compreenda como o passado está intimamente conectado ao presente e vice e versa, tornando a abordagem da história mais significativa e dinâmica. Esse recorte é apresentado como sugestão, não como um fim em si próprio, em respeito ao princípio da autonomia docente no ensino de História, para que esse reflita e escolha os conteúdos e métodos de ensino de acordo com suas convicções.

4.6.4 Parte 4

Essa parte é composta unicamente por quadros que evidenciam as expectativas de aprendizagem para cada ano escolar do Ciclo II (anos finais do EF), como mostrado abaixo. Novamente elucidamos que o 1º ano do Ensino Fundamental, expresso nas imagens que seguem, corresponde ao 6º ano do EF, o 2º ano corresponde ao 7º ano do EF, o 3º ano corresponde ao 8º ano do EF e o 4º ano corresponde ao 9º ano do EF.

Quadro V. Expectativas de aprendizagem em história para o 1º ano do ensino fundamental - 2007

4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
HISTÓRIA	
A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:	
H01	Identificar as formas de ocupação atual do Município de São Paulo.
H02	Comparar a ocupação atual do Município de São Paulo com a ocupação da região por outras populações no século 16 e antes da chegada dos europeus.
H03	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades coletoras e caçadoras na Antiguidade.
H04	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades sustentadas na criação de animais e na agricultura na Antiguidade.
H05	Identificar transformações temporais quanto às formas diferenciadas de ocupação do espaço e mudanças nas paisagens pelas populações na Antiguidade.
H06	Identificar algumas relações históricas de mudanças entre a organização da sociedade atual no Município de São Paulo e as sociedades coletoras, caçadoras, criadoras de animais e agricultoras em diferentes locais e épocas, na Antiguidade.
H07	Identificar mudanças na organização social quanto às formas de produção de alimentos, de comércio e utilização de recursos naturais em espaços diferenciados.
H08	Identificar registros não escritos que informam sobre as sociedades na Antiguidade e a criação da escrita em diferentes lugares.
H09	Identificar as concepções da natureza em manifestações religiosas e nas artes em diferentes culturas da Antiguidade.
H10	Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação da memória e identidades.
H11	Coletar informações de diferentes fontes históricas expressas em textos, imagens e objetos.
H12	Conhecer a importância dos acervos arqueológicos em museus.
H13	Localizar em linhas de tempo o período entre o surgimento dos homens e a criação da agricultura na Antiguidade.
H14	Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
H15	Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância dos intercâmbios entre as diferentes sociedades.

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II - História (2007, p. 52)

Quadro VI. Expectativas de aprendizagem em história para o 2º ano do ensino fundamental - 2007

4.1.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
HISTÓRIA	
A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:	
H01	Identificar as formas de trabalho urbano no Município de São Paulo atualmente.
H02	Identificar as formas de trabalho entre as populações indígenas atualmente.
H03	Comparar formas de trabalho atuais e formas de trabalho na sociedade colonial brasileira.
H04	Distinguir a escravidão no período colonial e a escravidão da Antiguidade grega e romana.
H05	Identificar diferentes formas de organização do trabalho nas sociedades africanas e coloniais americanas.
H06	Conhecer o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico.
H07	Identificar e comparar a organização do trabalho em sociedades européias no campo e nas cidades.
H08	Conhecer e comparar a vida cotidiana e o trabalho em diferentes cidades do período moderno.
H09	Identificar mudanças na organização dos espaços e os conflitos sociais nas cidades do período colonial brasileira.
H10	Conhecer a importância da preservação do patrimônio histórico urbano.
H11	Identificar transformações técnicas na produção e nas relações de trabalho com a Revolução Industrial.
H12	Identificar transformações no campo em função da Revolução Industrial.
H13	Conhecer o processo de transformação da mão-de-obra escrava para livre no Brasil.
H14	Comparar a organização social e do espaço urbano das primeiras cidades industriais com a cidade de São Paulo hoje.
H15	Identificar as sociedades estudadas no tempo e no espaço.
H16	Coletar informações de textos variados, imagens, plantas urbanas, construções e edificações, instrumentos de trabalho.
H17	Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural.

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 53)

Quadro VII. Expectativas de aprendizagem em história para o 3º ano do ensino fundamental - 2007

4.1.3 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL HISTÓRIA	
A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:	
H01	Identificar a forma de organização política e territorial do Município de São Paulo atualmente, inserindo-a na organização política e territorial brasileira.
H02	Conhecer o processo de organização dos Estados nacionais europeus.
H03	Conhecer o significado da Revolução Francesa e seus desdobramentos políticos em outros países.
H04	Conhecer a organização de conflitos no Brasil envolvendo questões de autonomia política.
H05	Conhecer o processo de independência política do Brasil.
H06	Conhecer a organização política dos estados nacionais americanos e os conflitos na sua constituição territorial.
H07	Identificar conflitos territoriais na África no decorrer dos séculos XVIII e XIX.
H08	Identificar conflitos territoriais entre países latino americanos no decorrer dos séculos XIX ao atual.
H09	Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações religiosas, artísticas e educacionais.
H10	Coletar e interpretar informações de diferentes fontes de informações.
H11	Reconhecer o papel do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação e construção da memória e identidades nacionais.
H12	Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
H13	Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância das negociações na mediação de conflitos internacionais.

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 54)

Quadro VIII. Expectativas de aprendizagem em história para o 4º ano do ensino fundamental - 2007

4.1.4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL HISTÓRIA	
<p>A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:</p>	
H01	Identificar os poderes econômicos e institucionais atuais no Município de São Paulo.
H02	Identificar as lutas políticas e sociais da população do Município de São Paulo e os espaços de participação pública atualmente.
H03	Identificar o imperialismo no mundo e suas consequências.
H04	Relacionar o surgimento das idéias socialistas e as Revoluções no século 20.
H05	Identificar relações entre a economia capitalista e guerras contemporâneas.
H06	Identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século 20.
H07	Conhecer a organização da República brasileira.
H08	Identificar e analisar as lutas políticas e sociais no Brasil republicano.
H09	Identificar os períodos de autoritarismo e democráticos da República brasileira.
H010	Comparar as lutas políticas e sociais da população da cidade de São Paulo hoje com as lutas de populações de outros locais e épocas.
H11	Comparar o uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação na vida cotidiana do século 19 ao atual.
H12	Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela igualdade de direitos.
H13	Identificar e analisar o papel das novas tecnologias e da cultura de consumo na sociedade brasileira e mundial.
H14	Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações artísticas.
H15	Colher informações de diferentes fontes da sociedade contemporânea: oralidade, escrita, cinema, pintura, fotografia, música.
H16	Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
H17	Identificar e analisar a importância do respeito à diversidade étnica, religiosa e política cultural entre as diferentes sociedades.

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 55)

Nota-se que os conceitos apresentados até aqui sobre respeito às culturas, identidades e a compreensão da história como uma totalidade mais ampla do que os grandes feitos e, principalmente, um ensino de História que fornece significados sobre a relação passado e presente, apresentam-se nesses quadros, evitando um rompimento entre as premissas do documento e o que se espera alcançar dos estudantes ao longo do período escolar.

4.6.5 Parte 5

Após evidenciar as temáticas e expectativas que se espera alcançar ao longo do Ciclo II (anos finais) do Ensino Fundamental, a última parte do documento expressa orientações e possibilidades para a implementação de seus objetivos, para respaldar o trabalho docente e oferecer sugestões dentro do exposto. O primeiro tópico refere-se ao diagnóstico que precisa ser feito ao iniciar um trabalho de relação entre passado e presente que leve o estudante a apreender as dinâmicas do seu cotidiano.

Desse modo, é afirmado que o processo de aprendizagem não é único, mas sim que sofre alterações de pessoa para pessoa e de realidade para realidade, e que a escola precisa ter a compreensão de que o conhecimento do estudante é construído na relação entre o que ele já sabe e aquilo com que tem contato nos momentos de estudo. Cabe então ao professor realizar o diagnóstico identificando o que o estudante já aprendeu e o que ainda precisa ser aprendido, além dos significados que ele atribui dentro de cada temática a ser trabalhada. A orientação é que o diagnóstico seja feito a partir das expectativas de aprendizagem, individualmente ou no coletivo. Os diagnósticos podem variar de perguntas abertas e problematizações a demonstrações práticas de conhecimentos; tudo dependerá do que o professor quer identificar nos estudantes: aprendizagens conceituais, atitudinais ou procedimentais. Todas são úteis no momento do diagnóstico. Outro ponto do diagnóstico é que ele pode ser feito a partir das expectativas de aprendizagem do Ciclo I (anos iniciais do EF), do 5º ano, por exemplo, para se compreender se os estudantes adquiriram os conhecimentos necessários àquele ano para que possa avançar no entrelaçamento de conteúdos.

Na sequência, é dada uma sugestão de atividade para realizar esse diagnóstico, pautando-se na história da cidade de São Paulo, passado e presente, lançando mão de perguntas iniciais, textos, leitura, escrita, debate e, por fim, realizando uma reflexão sobre o que os estudantes apresentam como conhecimentos prévios.

O planejamento que organizará a distribuição dos eixos e expectativas de aprendizagem é o próximo foco do texto. Esclarece-se que o objetivo sempre tem de ser o encontro entre o

passado e o presente, fazendo o aluno relacionar o seu cotidiano aos fatos e à trajetória histórica da cidade, situando-se como sujeito histórico e, desse modo, abrangendo outras realidades, tempos e espaços ao redor do mundo. Ressalta-se, também, o respeito que deve permear todo o estudo, de forma a evitar anacronismos e julgamentos equivocados sobre determinada época, contexto ou localidade.

Ou seja, no ensino de História é preciso levar em conta as diferenças entre os contextos culturais, econômicos, sociais e políticos estudados, mesmo quando estão sendo construídas reflexões sustentadas em analogias que propõem semelhanças, por exemplo, entre formas de governo, organizações sociais e econômicas ou lutas políticas. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 62)

Além disso, há algumas organizações que enfatizam determinados conteúdos dentro das expectativas históricas, como se tem no Quadro IX.

Quadro IX. Organização dos conteúdos históricos por ano nos anos finais do ensino fundamental - 2007

Anos do Ciclo II	Ênfases históricas na organização das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos
I ano	sócio-cultural
II ano	econômico-social
III ano	político-social
IV ano	político-econômica

Fonte: Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – História (2007, p. 64)

A justificativa para tais escolhas se dá, de acordo com o texto, pelas especificidades do saber histórico e a psicologia do desenvolvimento que determina as fases de aquisição de saberes para cada faixa etária, indicando respaldo em Piaget e Vygotsky.

Como indicam as pesquisas de Piaget e Vygotsky, os alunos do Ciclo II começam a amadurecer suas noções em direção a conceitos, conseguindo entender a realidade como redes de relações entre coisas, sujeitos, fatos e ideias, e a pensar relações entre hipóteses, fazendo inferências mentais a partir delas. Nesse sentido, passam, progressivamente, a serem capazes de associar a memória de suas próprias vivências individuais às memórias das vivências sociais do seu grupo, identificando por meio de abstrações modos de pensar em comum, e hábitos e costumes que se assemelham por serem compartilhados. (SÃO PAULO/SME/DOT, 2007, p. 64)

É necessário problematizar a aleatoriedade do documento que usa da psicologia para justificar a seleção dos conteúdos e divisão do que será ensinado pelo mais fácil ao mais difícil, apresentando uma linearidade de fatos e acontecimentos que o próprio documento critica.

Evidencia-se que ao longo do Ciclo II (anos finais do EF), o desenvolvimento do aluno vai atingindo patamares de generalização do que por ele é apreendido, estabelecendo relações mais amplas entre o individual, o coletivo e o todo que envolve as relações e história humanas. Torna-se mais hábil na capacidade de diferenciar processos e relações, de entender que um contexto não é apenas o que é exposto nos estudos, que há uma série de incorrências que os permeiam. Trata-se de capacitar os a analisar sobre aquele e esse tempo, relacionando passado e presente, entendendo a realidade como correlacionada à história passada. Recomenda-se que o nível de complexidade seja ampliado progressivamente nos anos do Ciclo II (anos finais do EF), especialmente nos dois últimos, em que o foco ultrapassa as questões sociais e culturais e adentra ao campo das economias e políticas.

O fato de se enfocar a cidade de São Paulo ao longo do Ciclo é explicado pela importância de compreender as formas de organização social, cultural, econômica e política da cidade, propiciando conexões que favoreçam o entendimento de outras localidades, a percepção das permanências e das transformações oriundas das áreas urbanas onde se concentra boa parte das movimentações humanas.

Em seguida, são dados os conceitos e noções, além de materiais que fazem parte do ensino de História. Acerca da noção de tempo, é feita a diferenciação da marcação de tempo cotidiana, cronológica, que tem muito a ver com a cultura e usos do tempo construídos pela sociedade, e do tempo histórico, que se refere aos estudos e delimitações dados pelos historiadores, interpretando e organizando fatos de acordo com grandes temáticas.

Apesar de ser distinto, o tempo histórico baseia-se em um calendário, com contagem matemática e objetiva do tempo, e nos acontecimentos das sociedades humanas. Da sua perspectiva, porém, constrói relações entre datas e acontecimentos; utiliza medidas de tempo cronológico de curta, média e longa duração (ano, décadas, séculos, eras); e demarca períodos históricos, com correspondência entre datas e acontecimentos, indicando transformações e permanências nos modos de vida das sociedades (História Colonial Brasileira, História Medieval, História Moderna). (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 69)

Isso não significa defender a ideia de positivismo cronológico que comprehende a história como uma sucessão de fatos ao acaso, vangloriando a pura cronologia e contagem temporal dos feitos. Muito ao contrário, o que se indica é que essa forma de organização não contempla a interpretação mais profunda da história, tornando-a rasa e mera sobreposição de acontecimentos

que pouco ou nada tem de significado real. Isso não significa desconsiderar a cronologia dos fatos, afinal, é necessário situar sua ocorrência no tempo, o que veio antes e o que veio depois; mas em uma dinâmica viva de significados que realmente condizem com o todo da história em suas mais diversas ramificações, mudanças e permanências, não apenas lineares e pré-moldadas, mas num entrelaçado de informações complexas, cada qual com suas diversas possibilidades de estudo e aprofundamento. Ademais, é possível estudar o tempo de forma dinâmica, a partir das diferentes contagens cronológicas, das continuidades, das descontinuidades e de como o uso do tempo na história condiz, ou não, com os fatos mencionados, levantando questões como desigualdades e apagamentos.

O uso de diversos tipos de materiais é incentivado e ilustrado não somente na forma de suportes didáticos criados especificamente para as finalidades pedagógicas, mas também aqueles que não têm essa finalidade e que servem para proporcionar o aprofundamento teórico dos estudos. São exemplos jornais, textos literários e discursos políticos. O documento também apresenta as produções estudantis como fontes históricas que podem ser utilizadas para além das avaliações, por exemplo, como suporte a outras turmas dos anos seguintes. Isso pode contribuir para que o estudante se veja como um sujeito histórico que pode partilhar de suas descobertas e estudos com outros colegas, ampliando o conhecimento próprio e o coletivo. Essas trocas podem ocorrer a partir do uso de tecnologias e linguagens diferenciadas, assim como no uso de computadores e internet em comunidades virtuais.

O texto oferece uma série de recomendações e recursos que podem ser oportunizados pelos meios virtuais, como filmes e documentários, atentando para a necessidade de sempre se partir de objetivos claros, que potencializem o aprendizado e as discussões no percurso das aulas, fugindo da arbitrariedade. A interpretação que se faz desses instrumentos também é fundamental, na medida em que leva em consideração o tempo em que foram produzidos, o tempo que se retrata e o tempo dos estudantes que acompanham esse momento, retomando sempre a noção de influências, e não de neutralidade histórica.

Outro ponto é que os mais diversos materiais podem ser levados para a sala de aula com a finalidade de estudar a história, desde brinquedos a utensílios domésticos. As transformações podem ser estudadas e analisadas de acordo com o tempo e o contexto histórico, partindo, sempre e impreterivelmente, de objetivos e momentos apropriados para tais demonstrações e trocas. Isso pode ser um potencializador das aprendizagens e do encontro do aluno com a história, levando-o a compreendê-la como viva e presente no seu cotidiano.

A pesquisa escolar é outro procedimento recomendado no documento, no qual se expressa a fundamental necessidade de realização de pesquisas ao longo do estudo da história, tornando esse procedimento parte estrutural da área. A participação dos estudantes é outro ponto fundamental, à medida que pautem suas ações na problematização, na investigação, no levantamento de hipóteses, no planejamento, na identificação de fontes de consultas e coletâneas, no confronto de informações e registros, na organização e socialização dos achados e no reconhecimento de conclusões empiricamente válidas.

É importante considerar que cada uma das etapas da pesquisa deve ter um acompanhamento do professor, no sentido de esclarecer os objetivos, debater dúvidas, contribuir com soluções para problemas enfrentados pelos alunos, ajudar nas dificuldades encontradas, disponibilizar tempo e acervos bibliográficos, e apresentar modelos de possibilidades de realização dos trabalhos. Por exemplo, é importante apresentar os locais onde os alunos podem pesquisar (bibliotecas, internet, entrevistas com pessoas); e orientá-los como pesquisar (como consultar um catálogo de biblioteca, como encontrar um tema em uma enciclopédia ou uma palavra no dicionário, como encontrar o assunto em um índice ou sumário de livro, como colher a referência bibliográfica da obra, como escrever um resumo a partir de um texto lido, como é importante organizar perguntas antes para uma entrevista). (São Paulo/SME/DOT, 2007, p. 80)

Interessante observar que os estudantes parecem ter papel ativo e central nesse processo, cabendo ao professor oferecer suporte e orientação, ao tempo em que estimula a atuação dos estudantes de forma dinâmica e autossuficiente. É citado também o trabalho em duplas ou grupos, no qual os estudantes possam confrontar e compartilhar suas descobertas, dialogando, formulando hipóteses e questionamentos entre si, elaborando suas próprias respostas e confrontando-as.

O estudo do meio é o último tópico tratado no que respeita a estratégias e materiais para o ensino de História. Tem sua justificativa em uma espécie de tradição do meio escolar que recorre a esse procedimento interdisciplinar para promover o contato do aluno com o meio a ser estudado, ampliando a investigação e o envolvimento. A ação de investigar, identificar, analisar e registrar o que geralmente não é percebido cotidianamente é uma das potencialidades dessa proposta, que pode se desdobrar em inúmeras possibilidades dentro de um único local de visita, desde o estudo das relações sociais ali presentes, as características cultural, política e social, as transformações no curso do tempo, a urbanização e o detalhamento do espaço físico.

Especialmente com preocupações históricas, é importante considerar as concepções de memória e de patrimônio histórico, valiosas para a construção de elos de identidades entre grupos sociais e entre estes, os lugares e a nação. Da perspectiva da memória, nos estudos de campo, são preciosas as observações e reflexões a respeito

daquilo que tem sido preservado (ou não), pela sociedade ou por instituições, como elementos significativos para relembrar outros tempos – narrativas, lendas, objetos. e em relação ao patrimônio histórico, na condição de construções e espaços institucionalmente cuidados, vale questionar o que, por que e como está sendo preservado, indagando o vínculo que esses elementos estabelecem com a memória e a identidade de grupos étnicos, de setores ou classes sociais, de comunidades ou do Estado nacional. (São Paulo/SME/DOT, 2007, p.83)

Recomenda-se que os procedimentos metodológicos sejam iniciados antes da visita, com a delimitação do tema e das razões que a justificam, do levantamento de hipóteses sobre o que se espera e das relações que têm com o conteúdo, do como serão os procedimentos de coleta de dados, da organização e registro dos dados coletados a final do estudo. São mencionados ainda os cuidados a tomar quando se levam estudantes para fora do terreno escolar, acordando as regras entre professores e alunos, e conseguindo a devida autorização dos responsáveis.

Os tópicos adiantes tratam especificamente de propostas e intervenções para cada ano escolar dentro do Ciclo II (anos finais do EF), baseando-se em toda a trajetória percorrida até aqui pelo documento em respaldo ao trabalho do professor. As sugestões abordam cada um dos conceitos elucidados nos quadros apresentados acima, com atividades sequenciais e propostas específicas, além de referências bibliográficas para cada uma das atividades, finalizando com a bibliografia completa do documento.

4.7 Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Autoral: História - Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. (SÃO PAULO/SME/COPED, 2016)

Mais uma vez esse documento se propõe a desarticular propostas tradicionais e verticalizadas, pautando-se no diálogo com a rede de colaboradores da educação paulistana. Apesar disso, informa que não visa o ineditismo, mas o oferecimento de novas propostas dentro do ensino de História, mais adequadas ao contexto em que flui a dinâmica educacional, qual seja: de “cidadania plena, democracia substantiva, emancipação plural e a esperança constante de um novo mundo possível.” (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 3)

O documento, datado de 2016, possui 104 páginas e está dividido em seis capítulos, cada qual com suas subdivisões e especificidades. Conta com uma série de quadros ao longo do texto, para explicar e fazer correlações com trechos e menções a ideias complementares, mas que, ao longo das leituras, pode se mostrar incômoda para a fluidez da leitura. Dada a relevância do documento, especialmente no que trata da concepção de história na Rede e por trazer um

breve histórico do componente curricular, esmiuçaremos seus capítulos de forma a aprofundar a descrição que segue.

O primeiro capítulo, denominado “diálogo inicial”, parte do exemplo de uma proposta organizada por um Centro de Educação Infantil da Diretoria Regional de Educação do Jaçanã/Tremembé, que oportunizou um trabalho com a diversidade, tema transversal apresentado ao longo dos três ciclos do Ensino Fundamental (alfabetização, interdisciplinar e autoral). Ao levantar a reflexão sobre os pressupostos que englobam a formulação do documento, são evidenciadas as vozes de professoras e professores que participaram desse processo como sujeito ativos, ao modo dos “intelectuais orgânicos”, para referir A. Gramsci (1968), intelectual e ativista italiano que tinha a concepção de que esse profissional é um importante articulador político e social, pois representa as ideologias e interesses da classe.

Nessa perspectiva, tem-se o objetivo de conectar os saberes históricos dos conteúdos aos saberes locais, por meio de vivências e experiências da comunidade do entorno escolar, englobando os contextos sociais, culturais e políticos.

Como desdobramento dessa perspectiva, as histórias locais mais do que citadas, devem ser trabalhadas com criticidade, de forma articulada, visto que o que chamamos de "histórias globais" são na verdade constituídas por experiências locais. Ocorre que, dentro de uma perspectiva hegemônica apenas algumas experiências são eleitas para terem evidência, isso nos ajuda a compreender um princípio importante da descolonização do currículo, que implica em não mudar a centralidade dos estudos negando, por exemplo, a importância das culturas ocidentais, mas de ampliar a própria concepção do que chamamos de humanidade e consequentemente, os conhecimentos produzidos pela humanidade. Evidenciando, dessa forma, vozes, culturas e experiências que foram subalternizadas e silenciadas no ensino e aprendizagem de História. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 14)

As especificidades sociais são tratadas como parte de uma abordagem interdisciplinar pela qual, mais do que agregar conhecimentos e trazer novos significados ao que é trabalhado, comprehende as diferentes estruturas sociais abarcadas pela educação. E isso não cabe ser feito por sobreposições, mas em atenção à diversidade e em concordância com os princípios de descolonização das culturas locais, para além dos marcos e grandes feitos norte-americanos e europeus.

É preciso abrir um pequeno parêntesis, já no início da descrição do documento, para indicar que, apesar de a leitura não ser complexa e os princípios do texto estarem pautados na persecução da educação de qualidade e na equidade, assim como na busca de rompimento com o eurocentrismo, o que se visa é garantir cidadania, criticidade e democracia na educação aos estudantes. Os escritos parecem não levar a uma leitura fluida, em que os parágrafos surgem

com os novos conceitos transformadores da pedagogia crítica e libertadora; não se apresenta uma continuidade ou sequência de pensamento, há quadros e imagens que “cortam” o texto, remonta-se ao pensamento emancipatório de forma a desfocar o sentido original que deveria ser empregado, pelo menos a esse início de fala textual, sobre a relevância e objetividade do documento. Não nos referimos aqui à circunstância de que isso não está presente no texto, e sim ao fato de que são feitos inúmeros recortes de termos que acabam por tornar a leitura exaustiva, fazendo perder-se a ideia central indicada no início sobre determinado aspecto ou reflexão. Além desse aspecto, a proposta para a educação em História é pouco citada nessa parte inicial, e quando o é, torna-se deslocada, como se ali colocada por mera formalidade.

Continuando a leitura do documento, expressa-se no texto a ideia de que a sociedade como um todo deve se envolver nas diversas causas sociais e na afirmação de direitos da terceira idade, de gênero, antirracistas, feministas e outras que buscam discutir temas importantes vinculados a preconceitos e desigualdades presentes em nosso tecido social, cabendo ao campo da história um papel importante na reflexão crítica acerca desses assuntos.

Almejamos a construção de um currículo em que prevaleça a ideia da DESCOLONIZAÇÃO, na qual as culturas produzam algo diferente, principalmente para o descentramento do sujeito ocidental centrado no masculino, branco, heterossexual, burguês, magro, física e mentalmente “normal”, não-deficiente, adulto, cristão, urbano, jovem, mediante a inserção de novos sujeitos e temas antes silenciados pelas narrativas históricas. Estamos diante de conflitos entre distintas experiências históricas, culturais, econômicas, políticas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva única de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 21)

A proposta, então, é a descolonização curricular, pautada numa perspectiva que preza o ser humano e suas diferenças, dentro e fora da sala de aula; comprehende os processos históricos como ação de vários agentes, especialmente os marginalizados. E para se alcançar tal projeto de educação, o texto indica as seguintes diretrizes: i. Qualidade social da educação para a garantia de direitos de aprendizagem; ii. acesso e permanência na escola; iii. gestão democrática; iv. valorização dos profissionais da educação e v. modernização da gestão (SME/COPED, 2016), além do foco nos princípios éticos, políticos e estéticos que visam proporcionar educação integral aos discentes para que atuem na e sobre a sociedade, refletindo e atuando sobre as estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais de forma consciente e crítica, como sujeito ativo e dinâmico em sua realidade. E é nesse ponto que se enquadra a importância de se perceber a história em seus apagamentos e silenciamentos, nos diversos processos históricos que encobriram e/ou invisibilizaram inúmeras histórias, memórias e

identidades. Tais temas precisam ser abordados quando se objetiva um sujeito crítico e emancipado, conchedor da história e que se afirme como sujeito de seu tempo histórico.

O segundo capítulo apresenta, brevemente, a trajetória do ensino de História no Brasil iniciado na declaração da Independência em 1822, momento a partir do qual, de pronto, o governo da jovem nação se põe a compactuar com o regime escravista discriminatório e o poder eclesiástico da época que reforçava os ideais católicos; desde então vigora a produção e promoção de uma história linear e progressista, aquela de cunho tradicionalmente heroico, eurocêntrico, em que são contemplados os grandes feitos na história da humanidade sem considerar os diversos sujeitos que estiveram à margem dessa sucessão de acontecimentos e feitos grandiosos.

No subcapítulo intitulado *O ensino de história no Brasil imperial*, informa-se que o ensino de História surgiu com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, em que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) passa a ser responsável pela formulação de um projeto de história nacional, que obviamente seguia as abordagens e teorias elitistas e eurocêntricas trazidas do continente europeu. Grandes marcos históricos foram construídos e explicados a partir dessas abordagens e teorias como o “descobrimento” do Brasil¹⁸ e a independência nacional, dentre outros que visavam enfatizar uma história que só existiu com a chegada dos portugueses, em 1500, e de um nacionalismo, a partir de 1822, que incluía apenas as personalidades de origem europeia.

Com o desenvolvimento da disciplina de História e do IHGB, a ideia da nacionalidade brasileira passou a ser a questão prioritária posta à sociedade pelas elites pensantes do país. Nesse ideário, é importante lembrar que a exclusão naturalizada contra as mulheres¹⁹, os africanos e os povos indígenas funcionou durante a época do chamado Brasil colonial como: fundamento ideológico para sustentação do regime patriarcal, da escravidão e do tráfico negreiro, que se ancorou na ideologia de supremacia cultural do homem branco europeu, católico, rico, saudável e civilizado e na inferiorização de grupos sociais pautada em critérios de gênero, raça e renda. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 31)

Esse trecho, por si só, evidencia os princípios da educação imperial pelo qual minorias elitizadas menosprezavam e excluíam todos aqueles que não faziam parte do circuito de homens brancos, ricos, católicos e héteros. No próprio documento se afirma quão enraizadas estão nas

¹⁸ Ressaltamos com ênfase que o termo descobrimento é utilizado aqui apenas para sermos fieis ao texto do documento, de modo a fazer compreender a ideia, mas que isso não pode ser confundido com uma ideia defendida neste trabalho. Os estudos atuais sobre a história brasileira e o processo de chegada dos portugueses demonstram, na verdade, que houve uma invasão de um território que já era habitado por diversas comunidades e nações indígenas.

estruturas e nos segmentos sociais um conjunto de preconceitos, formas de exclusão, manifestações de misoginia e racismo, entre tantas outras formas de desigualdade presentes até hoje no cotidiano brasileiro, seja de forma aberta ou velada.

Na sequência, no subcapítulo *O ensino de história na República Velha*, dá-se início às críticas a esse regime excludente e vexatório. No entanto, ressalta-se que, mesmo após o período monárquico e a abolição da escravidão, o ensino de História vivia um empasse, dado que ainda não era possível à população participar da elaboração de um sistema educacional de base ou de se pronunciar quanto à constituição da sociedade republicana que se iniciava.

Dessa forma, durante o primeiro período republicano no Brasil, também chamado de Primeira República ou República Velha, os conteúdos didáticos e práticas pedagógicas relacionadas ao currículo escolar de História reproduziam a ideia de exclusão da participação positiva das mulheres, dos negros, dos povos indígenas na construção da nação brasileira. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 33-34)

O subtópico denominado *O ensino de História na Era Vargas* remonta ao período inaugurado com a Revolução de 30, com a criação, no governo Vargas, do Ministério da Educação e Saúde, tendo à frente o jurista e político mineiro Francisco Campos. Essa virada de regime foi permeada por uma série de reformulações em torno da construção da história nacional, pondo em debate o enfrentamento de temas fundamentais: resquícios da escravidão; novos estilos de vida nos cortiços, favelas e subúrbios; aumento do movimento operário; crescimento das classes médias; novas formas sociais e culturais e novos modos de vida; crescimento do Brasil industrial-urbano e da literatura brasileira, dentre tantos outros elementos que emergiam na tentativa de formar uma personalidade/identidade, uma cultura e uma nacionalidade brasileira, ultrapassando, de certa forma, os traços puramente imperialistas e europeus que até então marcavam a sociedade brasileira.

Nesse momento, o ensino de História estava voltado para a História Geral, em que a América era vista apenas como mero prolongamento cultural do modo de vida ocidental que se afirmava no mundo. Buscava-se, então, a substituição do ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. Com o início do período ditatorial, em 1937, o ensino dessas disciplinas foi utilizado como ferramenta para a manutenção do regime e das estruturas de poder sobre o território brasileiro.

Já em *O ensino de história no período democrático* informa-se que, por volta dos anos 40 e 50, as alterações em torno de uma nova história que contemplasse os marginalizados resultou em modificações no ensino de História, fazendo surgir uma série de projetos que

intentavam contemplar as novas perspectivas e, principalmente, uma história voltada ao mundo do trabalho. Essa reviravolta foi originada por movimentos como o dos operários, baseados em teóricos como Karl Marx, que reivindicavam um estudo mais qualificado da história política e da história econômica, ultrapassando o ensino meramente tecnicista e profissionalizante.

Contudo, em *O ensino de história no regime militar*, as reivindicações caíram por terra, regressando ao estilo de ensino elitista *versus* tecnicista, transformando a história em mero civismo conservador, vazada numa abordagem positivista e meramente cronológica, de heróis e grandes acontecimentos, e de elogia às novas estruturas de poder.

Em *O ensino de história na redemocratização*, com novos e reabilitados sujeitos políticos e modificações no pensamento sobre o ensino de História, eram necessárias reformulações que atendessem às novas demandas e exigências da sociedade que se reerguia.

A partir de então, as demandas importantes de saber histórico elaboradas por movimentos sociais dos mais diferentes matizes foram incorporadas ao ensino de História, em articulação com seu crescente debate no meio acadêmico. As problemáticas referentes às ausências do currículo de ensino de povos africanos e dos negros no Brasil, assim como a História dos povos indígenas se tornaram conhecimentos curriculares obrigatórios de acordo com a legislação federal. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 41)

Outros temas como a condição social das mulheres, a crise ambiental e o sistema de saúde pública também começaram a fazer parte do debate histórico nas escolas, abrindo caminho para novas perspectivas passíveis de abarcar uma visão mais ampla da história, ultrapassando a visão positivista e conservadora. E é a partir daí que começam a surgir os debates sobre o currículo, na Educação Básica e Superior.

Esse movimento foi caracterizado por se pensar no Ensino de História nos quadros de uma política educacional que prioriza o direito aos saberes. Isto significa que por meio de uma crítica descolonizadora, devemos nos preocupar em enfatizar no trabalho com crianças, jovens e adultos o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e da autoconsciência histórica de maneira simultânea à consciência da alteridade e da História como processo coletivo. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 43)

Movimentos de resistência e ação política liderados por negros africanos, escravizados, indígenas e pobres começaram a ganhar destaque: Arraial de Canudos, Quilombo dos Palmares, Revolta dos Malês etc., retomando uma história que fora apagada e silenciada pela história positivista e elitista dos grandes heróis. Dá-se início, então, a uma nova percepção da história e das histórias, enfatizando a pluralidade de vivências, sujeitos e movimentos; pontuando as

transformações que fazem parte de um todo de significados que não pode ser apagado porque essa é a história real, que busca se apoiar na fidedignidade dos fatos.

O terceiro capítulo intitulado *Concepções de ensino de História* ressalta que o processo de consolidação da disciplina, em especial os debates sobre o que, como e para que ensinar história, não se deu de forma tranquila. Foram intensos os movimentos e as discussões sobre o assunto, desde a sua consolidação como disciplina escolar, por volta do século XIX, ainda na Europa. Acontecimentos e mudanças ao longo da história que, sob vozes ora apagadas ora reivindicadas, se buscava chegar a algum consenso sobre a disciplina que traz, ou deveria trazer, a voz e a vez de diferentes sujeitos, e em diferentes perspectivas, com potencial de transformar mentes e atitudes, e interferindo significativamente na política e na organização social, algo incrivelmente complexo.

Com o processo de redemocratização, as disciplinas de estudos sociais, ou organização moral e cívica, ou estudos de problemas brasileiros foram extintas, tanto nas salas de aula da educação básica quanto nas licenciaturas, abrindo espaço para novos programas curriculares e novos livros didáticos. Teve início um processo que buscava equilibrar o ensino de História de todas as histórias, rompendo com as metodologias eurocêntricas e estadunidenses, com a perspectiva colonizadora que marcava fortemente a sociedade brasileira. Diante das críticas sobre a história dos diferentes povos e das diferentes histórias, foram aprovadas as leis federais 10.639¹⁹, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645²⁰, de 10 de março de 2008, que alteravam o texto da LDB incluindo a história das culturas africanas e indígenas como parte do currículo da Educação Básica.

Ao se ensinar e aprender História, a busca pela vivência equilibrada entre as diferenças presentes na sociedade brasileira e, por conseguinte na escola, passou a exigir um posicionamento crítico frente à construção coletiva de uma concepção de História voltada para o projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. Isso significa mexer com nossos valores, crenças e culturas consideradas como verdade; significa desconstruir práticas pedagógicas que ainda se pautam por uma concepção colonialista, racista, sexista, conservadora e excludente que banalizam e tornam insignificantes as diferenças e as práticas culturais. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 51)

¹⁹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

²⁰ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, porém, não prevê sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Educação Superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

A ressignificação do currículo buscava levar ao estudante condições de tornar-se um cidadão crítico, aproximando-o das teorias históricas, dos historiadores e da própria história, para compreender-se dentro dela, de forma ativa e dinâmica, para aperceber-se de seu entorno, de seu cotidiano, como parte fundamental da construção histórica. Trata-se de formar um sujeito problematizador e crítico, consciente de sua realidade. É defendida uma concepção de história que dialoga com os conhecimentos do passado e do presente, que supera as rupturas entre a história ensinada e a história vivida, que traz consigo um novo olhar sobre o conhecimento. E é assim que “Resulta dessa postura uma prática de identificar cada educador como intelectual eticamente comprometido com as transformações social.” (SME/COPED, 2016, p. 55) O que se busca, portanto, é “desenvolver experiências, nas quais os(as) estudantes/autores(as) se empoderem para analisar informações e fontes, fazer escolhas interpretativas e expressar conclusões a respeito de temas diretamente tratados em aula e de outros assuntos e problemas por ele enfrentados na vida social. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 56)

É ressaltado ainda que essa concepção não é exclusiva de um componente curricular, no caso a História e, sim, interdisciplinar, devendo fazer parte de todo o sistema educacional. E para que isso funcione, a formação docente em continuidade é fundamental, pois não é possível exigir do professor conhecimentos e técnicas que não lhe foram apresentadas. Disso se conclui pela abertura de espaços para o diálogo e as trocas propositivas em torno de novas experiências e da construção de saberes coletivos: “A formação de educadores(as) em História deve articular permanentemente as dimensões pessoais, sociais, acadêmicas apontando o quanto a construção do saber histórico escolar envolve concepções diversas, obrigando-nos a tomar uma posição frente a elas.” (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 56)

Analisa-se a relação que se estabeleceu entre Norte e Sul geográficos do planeta e como essa relação, ao longo de décadas de formação das respectivas sociedades, desconsiderou uma em função da outra: as do Norte acumularam poder quase exponencial, enquanto as do Sul foram subordinadas, porque sofreram a colonização e a usurpação. Essa perspectiva é questionada pela concepção de que não se deve valorizar uma ou outra região do globo terrestre, mas encontrar estratégias que valorizem os dois extremos, entendendo suas histórias como parte de um todo que se entrelaça e possui especificidades e particularidades que ora os aproxima, ora os distancia, mas que nunca os dissocia da história mundial.

O quarto capítulo trata dos direitos de aprendizagem em História e retoma a ideia de que o documento visa romper com a história colonial, ou a história única, que foi tão fortemente difundida na educação, adotando a perspectiva de englobar os saberes das pessoas comuns aos

grandes fatos e agregar novas realidades ao então conhecido. Dessa forma, o componente curricular

deve contribuir para que os(as) estudantes tenham o direito assegurado à afirmação positiva das suas identidades/visões/experiências de mundo reconhecidas (não fazendo dos(as) educandos(as), assim, tábulas rasas). Aprofundando e ampliando seus repertórios e conhecimentos, a partir da relação com a vida dos(as) estudantes, devemos garantir o direito de acesso ao conhecimento histórico e a possibilidade de avaliação crítica do mundo onde vivem, ultrapassando as obviedades que sustentam as normas ideológicas, colaborando numa prospectiva de um mundo diferente, a partir das suas escolhas e caminhos. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 63)

Os direitos de aprendizagem vão ao encontro da universalização da educação, visando atender a todos, o que engloba diferentes realidades sem que uma se sobressaia em relação à outra em nível de importância, ou que seja mais um documento banal, meramente burocrático. Trata-se de possibilitar o encontro entre o estudante, sua realidade e os conhecimentos e teorias a serem apreendidos em sala de aula. De acordo com o texto, é nesse contexto que se garante os direitos de aprendizagem: no encontro entre o que o estudante sabe de sua realidade social e cultural, saber que, levado à escola, pode ser transformado em conhecimento adquirido, reafirmando sua identidade e despertando o senso crítico sobre as questões de natureza política e social, mas sem esgotar suas possibilidades.

A partir disso, tem-se o *Direito a pensar a própria história* como direito central do documento, que se ramificará nos demais, como segue:

Direito de aprendizagem na perspectiva do (a) estudante como sujeito histórico – nesse indica-se que não basta que o estudante reconheça a história preexistente de uma sociedade apenas para reafirmá-la, porque isso não rompe com as estruturas de poder excluientes e tirânicas, ao contrário, as fortalece enquanto os indivíduos se mantêm na obscuridade dos fatos. É preciso ir além, evidenciando os acontecimentos sob diferentes perspectivas e levando à reflexão sobre cada uma delas, entendendo-se como parte estrutural de uma história viva e que está acontecendo, não apenas porque já aconteceu: “A conquista dos saberes históricos também é a consolidação do espírito crítico e formação para a autonomia do pensamento. A História se identifica com o direito a se entender, bem como a entender as outras pessoas.” (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 66)

Direito aos(as) educandos(as) de se reconhecerem no próprio grupo de convívio, valorizando esta localidade regional com outras vivências estabelecidas em outros tempos e espaços - nesse item, explica-se que a forma como a história de grande parte da população foi descaracterizada, resultando em uma participação mascarada e menosprezada, pode refletir na

forma como as pessoas se sentem a partir desse acontecimento. Assim, se os negros foram tratados de forma pejorativa, como meros escravos submissos e coisificados durante muitos séculos, e se, após o fim da escravidão, ainda assim, a história os retrata da mesma maneira, e os estudantes negros, ademais de toda a população, tem contato com a mesma versão de sua história, isso cria, inconscientemente e conscientemente, um estereótipo do negro como inferior. O resultado óbvio é o prejuízo de qualquer processo de ascensão dessa população, dado que o sistema educacional compactua com as teorias do demérito qualquer que tenha sido a participação desse povo ao longo do tempo histórico. O educando tem, portanto, o direito de conhecer as diferentes histórias e as diferentes perspectivas dos grupos que fizeram parte da história, de conhecer o passado em suas diversas estruturas: sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, para reconhecer que o passado está intimamente conectado ao presente e indissociado da vida cotidiana.

É direito dos(das) estudantes conhecer e compreender a atuação dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e, portanto, os estudantes têm direito a conhecer a historicidade dos povos indígenas do Brasil, suas organizações político-sociais nas diferentes épocas, incluindo o presente. Isso pode se afirmar em relação às populações de origem africana – aqui, objetiva-se romper com preconceitos de uma história eurocêntrica, levando o estudante a conhecer as origens históricas e culturais de suas etnias, referenciando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 mencionadas acima. Isso requer desconstruir o currículo e reconstruir as formas de se pensar sobre esses povos, atribuindo a eles seu devido valor enquanto (co)construtores da história.

Direito dos(das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na conformação de legislações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas – tem-se, aqui, a escola como importante setor de influência social, com o dever de valorizar os diferentes povos e associá-los à identidade dos estudantes de forma dignificante, agregando saberes e conhecimentos que fazem parte do cotidiano e são fruto das construções dos povos historicamente inferiorizados; cabe também difundir a compreensão desse processo de inferiorização como uma constituição moldada por critérios excludentes e preconceituosos, que não obstante ainda existem e ainda trazem sofrimentos em razão de tentativas de apagamento e silenciamento de suas vozes. O pensamento crítico do estudante não é inato, tampouco pode ser dado como óbvio diante de novas aprendizagens, mas necessita ser trabalhado e verdadeiramente aprendido. Contudo, não só é importante marcar o

reconhecimento das culturas próprias dos estudantes, mas de todas as outras, promovendo assim um aprendizado da complexidade e da diversidade em que todos são contemplados e valorizados em sua condição de sujeitos históricos.

Temos consciência de que estas ações são apenas o princípio de um longo caminho contra o racismo e pela construção de novas relações étnico-raciais. Acreditamos no papel fundamental da escola como local privilegiado para a desconstrução de falsos estereótipos e na busca por uma verdadeira democracia racial e social. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 68)

Direito do(da) educando(a) de ter respeitada a sua fé, ou mesmo de não a ter e de não ser discriminado sob nenhum destes casos – trata-se, aqui, de respeitar e valorizar as diferentes escolhas, papel fundamental de uma escola laica, que não discrimina e busca desconstruir preconceitos e estigmas sobre religiões e sobre não se ter uma religião.

O(a) educando(a) tem o direito de compreender e atuar na historicidade das migrações no e para o interior do território brasileiro, suas características econômicas e geopolíticas, bem como mobilizar-se para supressão dos preconceitos e xenofobias decorrentes das distintas épocas em que ocorrem ou ocorreram – propõe-se, aqui, a compreensão das causas das migrações, como parte estrutural dos currículos. Trata-se não só de se dar a conhecer e a se entender as diferentes culturas e contextos que tornam as migrações emergentes em nosso país, especificamente na cidade de São Paulo: significa atuar para que o estudante vá adquirindo conhecimentos que o levem a valorizar e respeitar a diversidade que se encontram nas escolas paulistanas, a desenvolver pensamento crítico e reflexivo sobre os sujeitos envolvidos nesses movimentos, a agregar significados históricos a conflitos, preconceitos e discriminações, e a identificar sistemas excludentes.

Direito a conhecer e atuar sobre a historicidade das questões de identidade de gênero – nesse item, define-se que cabe ao ensino de História valorizar a diversidade e ao poder público, como ente gestor, criar condições de superação de desigualdades arrastadas ao longo da história social. Dirige-se a entender as lutas sociais por sua representatividade, induzindo ao respeito como princípio fundamental para a construção de um estudante crítico e que reconhece as diferentes camadas da sociedade e os grupos que emergem e/ou são apagados e inferiorizados em determinados períodos históricos. Os movimentos sociais têm feito surgir uma necessidade de reformulação na forma como os sujeitos são tratados, inclusive como as escolas tratam desses sujeitos e de temas como a diversidade de gênero. Com isso, os estudantes são levados

a problematizar a sua realidade e a do outro, em como a sociedade percebe os diferentes indivíduos e age sobre e com eles, além de conhecer esses indivíduos e seu papel na história.

Direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho – volta-se ao entendimento das estruturas do capitalismo e de uma sociedade do trabalho que foi se formando ao longo dos tempos; versa sobre a maneira como o trabalhador o operário tem sido tratado numa conjuntura social, política e econômica marcada pelo capitalismo – conhecimentos fundamentais para uma compreensão mais profunda da organização da sociedade. É preciso aprender a identificar e atuar sobre as estruturas capitalistas que manipulam as formas de trabalho e permanecem alimentando as formas de divisão social.

Direito de identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente – nesse item recomenda-se a utilização de diferentes recursos no processo de aprendizagem das manifestações históricas. Entende-se como fundamental uso de vários recursos, não só como forma de conhecer por diversos ângulos as trajetórias humanas, mas para aproximar o estudante do conhecimento de forma mais lúdica e dinâmica, lançando mão de filmes, imagens, textos, dentre outras estratégias. O acesso a diferentes recursos potencializa o encontro entre o conhecimento e a realidade estudantil e propicia melhores condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que problematiza e comprehende os processos como dinâmicos e engendrados no âmbito das sociedades.

Direito à liberdade plena de conhecer todas as concepções ideológicas da história. O direito de discutir, dialogar, analisar, refletir, opinar. O direito de ser participante e construtor da história. Direito de criar estratégias múltiplas para apropriação do conhecimento, em todos os aspectos e características – nesse item, trabalha-se com a ideia de que o ensino de história, tratado de maneira interdisciplinar, seja um potencializador das aprendizagens, do conhecimento sobre as estruturas sociais e do encadeamento de perspectivas e alterações que fizeram da realidade o que ela é. Ao estudante cabe reconhecer-se na sua condição de quem busca conhecer e reconhecer o desenrolar da história, percebendo a ela e a si dentro dela.

Garantir a reflexão sobre a produção social da memória a partir de conjunturas históricas cotidianas, do fazer político das pessoas comuns. Considerando as populações historicamente silenciadas, sob as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado. (SÃO PAULO/SME/COPED, 2016, p. 71)

O quinto capítulo debruça-se sobre os eixos estruturantes que devem percorrer o ensino de História - além dos outros componentes curriculares - de forma articulada e contínua ao longo do Ensino Fundamental, embasados nos princípios humanísticos e nos “princípios de formação para cidadania; para autonomia reflexiva; capacidade de cooperação sem renúncia a perspectivas próprias em termos de interpretação; domínio dos saberes acumulados sem renúncia à possibilidade de acúmulos de saberes provenientes de múltiplas fontes. (São Paulo/SME/COPED, 2016, p. 75)

Esses princípios, assim como os humanísticos, têm a finalidade de levar o estudante a compreender o processo de produção e reprodução da discriminação e do preconceito na sociedade, em suas diversas formas e facetas, tidas no documento como desumanidades. Com isso, espera-se que o estudante possa pensar e repensar nas causas e efeitos dessas estruturas sociais desumanizadoras.

A função dos eixos é estruturar todo o programa de ensino de História de modo a que cada eixo seja fundante da proposta pedagógica que articula os direitos acima elucidados, posicionando, posicionando os discentes em condição de superar a alienação e alcançar a emancipação por meio da formação para a cidadania, partindo daí para a elaboração de objetivos específicos sobre a conjuntura histórica. São eles:

- *Eixo sujeito histórico e grupos sociais:* Compreender a historicidade requer entender que ela não é fruto de instituições ou categorias justapostas, mas envolve sujeitos e interrelações complexas que circundam o todo da construção da sociedade e suas memórias histórias. É necessário levar o estudante a compreender os feitos históricos como parte das decisões de diferentes grupos sociais, incluindo os marginalizados, retomando assim a noção de sujeito e agente histórico, para o discente.
- *Eixo identidades e alteridade:* Entender-se como sujeito com sua própria individualidade e identidade também requer reconhecer o outro e os diferentes grupos, superando a ideia de sociedade homogênea que tenta igualar as diversidades e higienizar o diferente. Esse eixo reforça a ideia de respeito consigo e com o outro, desmonta percepções culturas preconceituosas e higienistas, reconhece especificidades e sabe valorizá-las.
- *Eixo relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas:* O foco está em conhecer e debater as diferentes estruturas que fazem parte da esfera histórica e social, ou seja, tudo aquilo que influí sobre a organização da vida humana, não como

algo posto, mas como fonte de reflexão histórica; refere-se a uma visão não linear, e, sim, permeada por diversos acontecimentos que deram origem a outros e em momentos diferentes, que não se sobrepuçaram, mas que estão intrincados na memória histórica.

- *Eixo processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos:* Entender que a história e seus processos são mais do que mera representação e exposição de fatos, posto que ela está permeada por uma série de contextos que requerem investigação e reflexão para fins de uma análise profunda e problematizadora. A diversificação de instrumentos e ferramentas para a realização dessa análise é o ponto focal desse eixo, que visa também congregar as rupturas e permanências desse processo de investigação e problematização.
- *Eixo produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social):* A mobilização da autoria é fundamental no desenvolvimento do sujeito, especialmente no trabalho pedagógico que busque problematizar situações e qualificar a resolução de problemas lançando mão de diferentes mecanismos. Esse processo retoma a ideia de não considerar o conhecimento histórico como algo estanque, e, sim, permeados por uma série de condições e circunstâncias que carecem de ser aprendidas e interpretadas pelo estudante. Isto é, trata-se de não aceitar a história como factual, de construir, autonomamente, a sua compreensão de uma história problematizada, crítica, reflexiva e complexa, com um viés de superação das mazelas sociais.

O capítulo seis apresenta *Estratégias e Ações de Ensino*, iniciando por questionamentos sobre como colocar em prática os princípios de um ensino para a emancipação e o pensamento crítico, que forme um sujeito com consciência cidadã, além de todos os outros conceitos pedagógicos mobilizados na formação do estudante apontados no documento. Com isso, são sugeridas as pílulas que funcionam como direcionamentos para o trabalho de história voltado a aplicar as perspectivas formativas apontadas no texto.

Indicam-se uma série de materiais como filmes, documentários, vídeos, *sites*, textos, visitas, entre outros, que carregam os princípios da história viva que se encontra no hoje e no ontem. O objetivo é levar os discentes a se entenderem como parte de uma conjuntura histórica que permeia toda a sociedade e que deve ser considerada de forma completa; que não tem um fim em si mesma, ou a linearidade de fatos dados, mas requer compreensão, análise, reflexão, problematização, investigação e interpretação.

Por fim, são apresentadas falas dos profissionais da Rede que fizeram parte da construção do documento, enunciando e reforçando conceitos já elencados ao longo do texto e que fazem parte do fazer histórico ativo e dinâmico, fechando o documento e abrindo para as referências.

5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA CIDADE DE HISTÓRIA

Para dar continuidade ao exposto e avançar na análise que engloba o objetivo principal deste trabalho, focamos o presente capítulo na análise da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, e do documento curricular mais recente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, elaborado a partir da promulgação da BNCC, com o propósito de evidenciar ambas as propostas que servirão de base para a análise que se apresentará no próximo capítulo.

Para tanto, subdividimos essa seção em duas partes: a primeira para tratar da BNCC e suas determinações, e a segunda para apresentar o Currículo da Cidade no componente curricular de História.

5.1 A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Com base em toda a descrição feita ao longo deste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em sua versão final, que inclui o Ensino Médio, em 2018, é um dos pilares estruturantes desta pesquisa, cabendo explanação não só sobre suas determinações para o ensino de História, como também suas orientações gerais para o ensino brasileiro, seja ele público ou privado.

A partir dessa análise, espera-se ser possível compreender de que forma a Rede Municipal incorporou as orientações de tal documento basilar, tendo em vista que a Base é um instrumento regulatório de toda educação nacional, abrangendo todas as redes de ensino, as quais devem, obrigatoriamente, contemplar suas diretrizes em seus projetos curriculares e planos de ensino. Dessa feita, traçar os caminhos do componente curricular de História das últimas décadas implica, necessariamente, conhecer como a primeira Base Nacional brasileira interferiu no que a Rede paulistana já empregava no ensino de História.

Inicialmente, apresentaremos neste tópico, brevemente, como a BNCC se estrutura de forma geral, para então adentrar com mais profundidade no ensino de História, separando essas informações em dois subtópicos guiados por assuntos citados.

5.1.2 A BNCC e a regulação da educação brasileira

Optamos por apresentar os tópicos iniciais que se apresentam na BNCC como forma de conhecer a estrutura proposta para a educação brasileira, suas visões e perspectivas, sem necessariamente, nesse momento, adentrar em qualquer debate sobre as potencialidades e/ou defasagens apresentadas nesse material, fruto de tamanhas disputas no cenário da educação brasileira desde sua elaboração inicial. O foco, nesse momento, é apresentar o documento e suas determinações, sem nos atermos a questionamentos e *insights* sobre sua legitimidade.

A Base, elaborada pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi apresentada em 2018, já contendo a parte referida ao Ensino Médio. Possuía 600 páginas e dividia-se em cinco capítulos, sendo eles: 1. Introdução, 2. Estrutura da BNCC, 3. Etapa da Educação Infantil, 4. Etapa do Ensino Fundamental e 5. Etapa do Ensino Médio.

Na Apresentação, esclarece-se a finalidade do documento: ampliar a qualidade da educação nacional, incluindo a preocupação com os altos índices de evasão no Ensino Médio. O documento se mostra como um material contemporâneo que está de acordo com as novas demandas da sociedade, que responde às necessidades dos estudantes frente ao futuro. Apesar disso, alega que o texto, por si só, não é capaz de romper a crise de desigualdade presente no território nacional; ele constitui um ponto de partida, incorrendo em significativas modificações na formação de professores, materiais didáticos, avaliações e currículos.

Além disso, indica-se que a partir da proposta das dez competências gerais, que devem ser percebidas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica, será possível readequar os documentos curriculares regionais e garantir o acesso aos conteúdos básicos e à formação integral em todas as escolas do território brasileiro, contando com o apoio e coparticipação da comunidade.

Já na Introdução, primeiro capítulo do documento, além de reforçar as propostas de mudanças nos diferentes aspectos educacionais, como citado acima, estabelece-se que o conteúdo se refere a um conjunto de conteúdos essenciais a serem, obrigatoriamente, seguidos por todas as redes e instituições de ensino brasileiras, de forma orgânica e progressiva, respeitando o que se prevê nos PCN, na LDB e nas DCN.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,

de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil/MEC, 2018, p. 7)

São estabelecidos outros objetivos no texto, incluindo a superação da fragmentação nas políticas públicas, o foco na qualidade da educação, o fortalecimento da União e o regime de colaboração entre União, estados e municípios. Ademais, o conceito de competência é amplamente abordado, sendo definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil/MEC, 2018, p.8) Elas devem guiar, de forma interconectada, as diferentes etapas e modalidades da educação, de modo a garantir efetivamente um alinhamento com os ODS da Agenda 2030 da ONU. Abaixo, o quadro de competências como apresentado no documento:

Quadro X. Competências gerais da educação básica - BNCC

 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 	

- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 9-10)

Percebe-se que há uma tentativa de levar os estudantes a uma formação integral, passando pelos mais diversos campos que permeiam a vida humana como a tecnologia e a comunicação, a diversidade e as questões relacionadas ao ser humano individual e social. Nota-se, também, que há um foco pronunciado nas questões da sociedade do trabalho e nas capacidades que são necessárias para o estudante “se encaixar” nesse mundo.

Na sequência, são mencionados os marcos oficiais que embasaram a Base, partindo da CF/88, que reconhece a educação como um direito orgânico e fundamental e determina a construção de um currículo de uma base comum que atenda os conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o território, respeitando as especificidades de cada localidade.

Com a LDB/96, tem-se a reafirmação do que indica a Constituição sobre os conteúdos mínimos, advoga-se a noção de que as competências devem ser comuns, mas que os currículos são plurais e diversos, e que essas competências devem ser colocadas em prática nos conteúdos curriculares. São manifestados também os ideais pensados pelo CNE por volta dos anos 1990 e 2000 quanto à contextualização dos conteúdos trabalhados na educação, de forma a oferecer sentido às dimensões individuais, sociais e locais, atendendo e respeitando às várias formas de manifestações e diferenças culturais das comunidades.

Já o PNE/14 ressalta a necessidade de uma base nacional comum como potência para a instauração da qualidade que se propõe alcançar na educação, especificamente no que tange ao direito de aprender e de saber agir a partir do conhecimento aprendido.

Além disso, o PNE/14 trata dos fundamentos pedagógicos da BNCC, que inicia mencionando o foco no desenvolvimento das competências, informando que a forma pode ser inferida do próprio texto da LDB/96, razão pela qual, de acordo com o texto, muitas regiões do Brasil e outros países estão adotando o uso de competências em seus currículos. Há,

efetivamente, um esforço de justificar o uso das competências como forma de superar fragilidades educacionais e atuar além do aprender, alcançando os conhecimentos adquiridos de forma prática e de acordo com as demandas da vida social, cidadã e ou do mercado de trabalho.

O compromisso com a educação integral apresenta uma série de elementos que, a rigor, representam uma parte crucial da vida contemporânea. O texto mostra-se engajado com a questão da pluralidade dos indivíduos, entendendo que a aprendizagem não é linear nem acontece da mesma maneira para todos os sujeitos; do mesmo modo, evidencia não ser possível compreender a educação de forma dual, como ocorria até pouco tempo em que ora enfocava-se o aspecto cognitivo, ora o afetivo. Propõe-se uma educação em que vigore o encontro que propicia a formação global dos estudantes, ultrapassando dicotomias e abrindo-se ao respeito e reconhecimento das diferenças, independentemente do tempo que o estudante fique na escola. A proposta da educação integral, de acordo com a Base, não está presa ao tempo de estudo, mas a uma perspectiva de educação voltada para toda complexidade dos seres humanos (no plural) e da vida real, compreendendo que cada um possui suas especificidades e que a escola precisa estar atenta e preparada para contemplá-las em prol de uma aprendizagem significativa, completa e efetiva, que retome as necessidades da vida contemporânea.

No tópico que trata do pacto inter-federativo, para fins de implementação da BNCC, são mencionadas as palavras igualdade, diversidade e equidade, entendendo que, sendo o Brasil um país em que os entes federados têm autonomia de atuação e que seu amplo território é culturalmente diverso e contempla muitas desigualdades, é preciso propiciar uma educação voltada às necessidades de cada localidade. Assim, a utilização de conteúdos mínimos indicados no documento a serem ensinados em todo território seria uma forma de diminuir as diferenças e tentar romper o ciclo de desigualdade. Baseado nisso, o conceito de igualdade se impõe no ideal de que todos os estudantes brasileiros devem ter as mesmas oportunidades de formação básica, cabendo atender a critérios de ingresso e permanência. No critério de equidade são mencionadas as desigualdades como a racial, a cultural e as das pessoas com deficiência que por tantos anos marcaram a educação brasileira, devendo ser superadas a partir de um olhar singular para as necessidades individuais dos estudantes.

Ao tratar dos currículos, afirma-se sua identificação com o documento da Base, pois ambos seguem critérios já determinados pela LDB e pelas DCNs, e, “Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.”

(BRASIL/MEC, 2018, p.16) Além disso, toma-se a BNCC e os currículos como elementos complementares de uma formação ativa de uma formação ativa, dado que essa só acontece quando o que é posto no papel se torna ação dentro das salas de aula, mediante decisões e compromissos com as adequações à realidade local e às demandas da comunidade, de forma a atender a todos e a todas as modalidades de ensino.

Reconhecer a história da construção curricular – vale dizer: as maneiras como os currículos foram sendo constituídos ao longo dos anos –, seus erros e acertos, suas determinações é fundamental para identificar os grandes marcos que constituíram a educação atualmente. Atrelado a isso, enfrenta-se a necessidade de apresentar de forma integradora e transversal temas relacionados à vida cotidiana como educação ambiental, saúde nutricional e educação para o trânsito, dentre outras mencionadas e referenciadas pelas respectivas legislações.

O regime de colaboração é apontado como fundamental para a implementação da Base, na medida em que o documento foi escrito sob a coordenação do MEC e a participação dos entes federados: Distrito Federal, estados, municípios, e de representantes do meio educacional e da sociedade, de forma a se construir um documento dinâmico que abrangesse as necessidades de todo o território nacional. Contudo, ele por si só não apresentará resultados se não for levado do papel à prática, a partir, novamente, da colaboração entre os entes supramencionados, cabendo também às escolas públicas e particulares a tarefa de estabelecer currículos que desenvolvam as aprendizagens essenciais mencionadas no documento. Caberá, então, aos entes federados subnacionais a organização da implementação e à União a coordenação de esforços para a superação das desigualdades. Menciona-se que a primeira ação de responsabilidade da União se refere às adequações na formação dos professores, alinhando-a à BNCC; para além disso, trata das políticas públicas necessárias, da adequação dos materiais didáticos, da oferta de infraestrutura adequada e da avaliação como incumbências do ente federal. Assim, cabe ao MEC, em colaboração com CNE, Consed e Undime, respeitada a autonomia dos outros entes federados, realizar o monitoramento da implementação. Por fim,

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (Brasil/MEC, 2018, p.21)

No segundo capítulo apresenta-se toda a estrutura da BNCC, com as especificações e demonstrações da organização geral do documento, dos códigos utilizados e das competências para cada etapa da escolarização básica. A estrutura geral que organiza a Educação Básica nas suas três etapas - da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, são apresentadas no quadro a seguir, a partir do qual trataremos brevemente de cada etapa apresentada.

Quadro XI. Competências gerais da educação básica por ciclo - BNCC



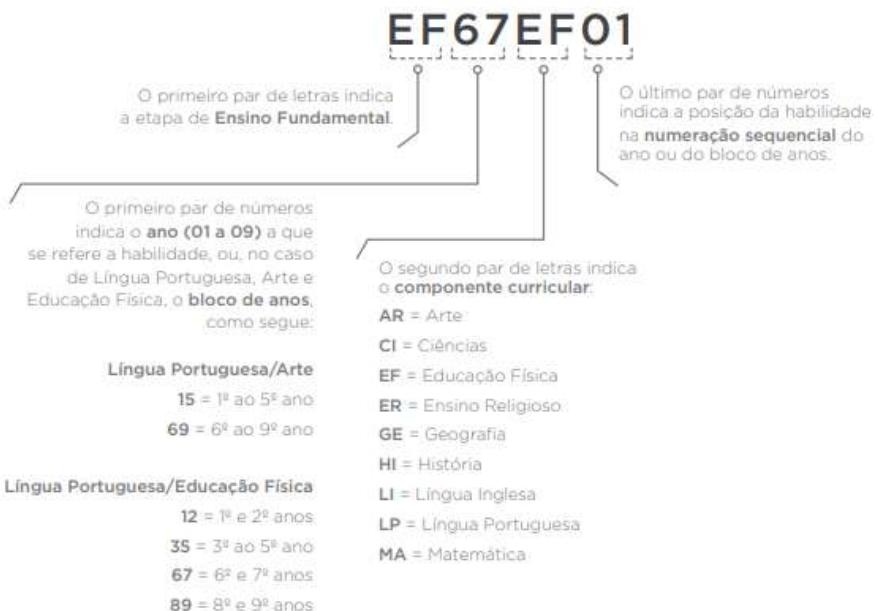
Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 24)

Para a Educação Infantil, apresentam-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são constantemente perpassados pelos dois eixos fundamentais da Educação Infantil brasileira propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), quais sejam: interações e brincadeiras, que resumem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São propostos ainda os cinco campos de experiências que devem ser a matriz a guiar o planejamento pedagógico nessa etapa, visando uma formação integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São eles: o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; fala, escuta, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No mais, dentro de cada campo, são especificados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para guiar o trabalho docente, apresentados por símbolos específicos para cada faixa etária, campo e ordem.

O Ensino Fundamental se organiza em cinco áreas do conhecimento, tanto para os anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto para os anos finais (6º ao 9º ano), sendo: Linguagens, que compreende Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História), e Ensino Religioso. A importância de cada uma dessas áreas está especificada na introdução de suas especificações, contudo, mais adiante, trataremos apenas do componente de História, foco deste trabalho. Como no Ensino Médio, cada área de conhecimento possui suas competências específicas, o mesmo ocorrendo nas áreas com mais de um componente curricular, o que vai no sentido de delimitar o que se espera desenvolver nos estudantes em cada fase do ensino, de forma contínua e progressiva. A organização dos conteúdos é feita a partir de unidades temáticas características de cada ano escolar, as quais determinam os objetos de conhecimento e, então, as habilidades essenciais que devem ser acessadas por todos os educandos tendo vista a adequação ao currículo de cada localidade, como será ilustrado em breve.

No mais, na BNCC se propõe a estrutura das unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades por meio de um código alfanumérico, o qual está representado no quadro abaixo, com suas especificações.

Quadro XII. Descrição do código alfanumérico - BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 30)

Indica-se que essa sequência progressiva não necessariamente precisa ser seguida nessa ordem, que constitui apenas um parâmetro. A progressão que se menciona anteriormente refere-se à rigorosidade ou ao avanço dos conteúdos e do nível de desenvolvimento dos processos cognitivos dos estudantes.

Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL/MEC, 2018, p.31)

O Ensino Médio se organiza em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O foco das áreas de conhecimento, de acordo com o texto, não é excluir os conceitos construídos pelas disciplinas, mas fomentar a articulação entre as diferentes áreas e propiciar o encontro entre os saberes historicamente construídos. Assim como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio também possui competências e habilidades específicas para as áreas do conhecimento.

Na sequência, tem-se especificações para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vamos nos deter a explicitar, mesmo que brevemente, a etapa do Ensino

Fundamental pelo fato de esse nível de ensino ir ao encontro de nosso objeto de estudo e porque permite melhor compreensão dos objetos e habilidades propostos no componente de História, tratado no próximo tópico.

O Ensino Fundamental de nove anos atende estudantes entre seis e 14 anos e comprehende mudanças significativas na vida deles, o que demanda adequações constantes por parte de todos os envolvidos na educação para que se atenda esse público em sua totalidade. Dentre essas mudanças, encontra-se a fase de entrada no Ensino Fundamental que agrega a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O documento prevê que deve haver atenção a práticas que focam a ludicidade, a articulação das vivências propiciadas na Educação Infantil, a sistematização das experiências, além da ampliação das formas de relacionar e construir conhecimento.

Aspectos como autonomia, formação de identidade individual e social, ampliação das formas de expressão, percepção, compreensão e representação do conhecimento devem ser amplamente refletidos, dado que estão em afloramento e carecem de sistematização para servir aos processos de ensino e aprendizagem, e para, nesse passo, garantir o direitos a uma educação integral e de qualidade, respeitando sempre a bagagem familiar e social que o estudante carrega consigo, além de fomentar a curiosidade, a criatividade, a interação, o raciocínio lógico, a expressão, a investigação e a problematização de variados elementos, favorecendo o entendimento de si e do mundo ao seu redor.

Nos dois primeiros anos foca-se na alfabetização, ampliando as relações do estudante com a leitura e a escrita. Espera-se que todas as fases estejam articuladas em um processo contínuo de aprendizagem, assim como não são esperadas interrupções quando da transição do 5º para o 6º ano, quando o estudante passa dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, momento em que, pelo menos na cidade de São Paulo, deixa-se de ter um professor regente, polivalente (responsável pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), para serem todos professores especialistas. Dada essa importante modificação no sistema, além da própria transição da infância para a adolescência, é importante fortalecer a autonomia dos educandos, de forma a garantir-lhes continuidade e sistematização dos processos de aquisição do saber.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL/MEC, 2018, p. 60)

É preciso considerar também que a sociedade está cada vez mais inserida na cultura digital, em meio a transformações tecnológicas de grande escala; os estudantes, por estarem diretamente ligados a essa sociedade e a essa forma de vida, precisam ter suas especificidades e necessidades relativas a esse universo também consideradas nas propostas curriculares. Sobre isso, a Base propõe que se pense em aberturas para os projetos de vida de cada estudante, articulando, no Ensino Médio, prospecções sobre o que ele espera do futuro e de seu desenvolvimento pessoal e social.

Com isso, encerram-se as especificações gerais do documento e iniciam-se as determinações para cada área do conhecimento.

5.1.3 A BNCC e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental

O componente de História faz parte da área de Ciências Humanas proposta na Base, assim como o de Geografia. O documento aponta que essa área é fundamental para a aquisição de conhecimentos, tendo vista que a compreensão acontece por meio dos dados do presente e da localidade em que o educando está inserido, e que a partir daí será possível estabelecer correlações com informações sobre o passado. É preciso então que haja o encontro com variados materiais e linguagens que possibilitem a exploração, a investigação e o reconhecimento dos territórios e das noções geo-históricas que competem à área. Além disso, o documento afirma que é necessário romper com a fragmentação dos dois campos de estudos, buscando um entendimento do todo que esteja fundado nos fatos estudados.

Não só é preciso compreender e apreender os fenômenos que fazem parte do meio geográfico e histórico, mas também as influências e intersecções dos seres humanos nesses meios, buscando informações sobre como as sociedades, ao longo dos tempos e espaços, foram se moldando e moldando o ambiente ao seu redor. Esperando, com isso, que os educandos sejam capazes de desenvolver uma análise mais apurada sobre os fenômenos que os cercam.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio

tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (Brasil/MEC, 2018, p. 354)

Explicita-se que o ensino de ciências humanas, desde a Educação Infantil, deve promover contato com diferentes culturas, favorecer o reconhecimento de si, da sociedade ao redor e da natureza por meio de ações lúdicas, sociocognitivas e afetivas; e que também propiciem reflexão ética, social e política por um viés democrático de autonomia intelectual e crítica. Dessa forma, as experiências e o senso de pertencimento que o estudante traz de seu contexto familiar e social podem contribuir para o enriquecimento dessas ações.

Tratando-se dos anos finais do Ensino Fundamental, o documento destaca a presença da formação de uma identidade histórica que parte dos indivíduos e que passa por uma fase de amplas mudanças ao saírem dos anos iniciais; ademais, o encontro com os fatos do cotidiano, a investigação e observação de diferentes espaços faz parte de uma construção mais sólida e significativa para esses sujeitos, em especial quanto pautada nos direitos humanos e na consolidação de análise e reflexão críticas: “Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.” (Brasil/MEC, 2018, p. 356)

Nesse sentido, são apresentadas as sete competências específicas para a área de Ciências Humanas, descritas no quadro a seguir:

Quadro XIII. Competências específicas de ciências humanas no ensino fundamental - BNCC



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 357)

Ademais, ao fazer a separação entre o que é específico do campo da história e do que compete à Geografia, o documento expõe novas orientações voltadas ao ensino de História, especialmente ao relacionar a história como algo atual, mas que parte do conhecimento do presente, não só uma história que privilegia acontecimentos e personalidades do passado: “As

questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.” (BRASIL/MEC, 2018, p.397)

De acordo com o texto, para estabelecer relações entre presente e passado é necessário um sujeito-historiador, que analisa, investiga e comprehende, que faz a conexão entre fatos, documentos históricos e sociedade atual, conferindo significado a essas relações. Não é possível, no entanto, considerar essa afirmação sem retomar à ideia de que a história, vista pelo olhar subjetivo de um historiador, é também subjetiva, pois fruto de perspectivas e formas de pensar em torno do que se põe no âmbito das concepções históricas do historiador, do que é mais ou menos importante. Reforça a ideia do eu, do outro e do nós no sentido de que o saber histórico, trabalhado nessa perspectiva, inicia-se dentro do historiador, passa para o seu mundo próximo e sua realidade, e daí então vai fazer parte de um todo que compreende o mundo em suas relações e transformações. Por conta disso, “Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.” (Brasil/MEC, 2018, p. 398) Evidenciam-se esses aspectos como cruciais na construção de uma atitude historiadora, ou seja, do ato de buscar entender melhor os instrumentos que estão disponíveis para o estudo, identificando suas finalidades, levantando questões e problematizando as razões pelas quais o tornaram um artefato histórico; comparando registros, diferenças e semelhanças; contextualizando informações de acordo com as dimensões temporais e espaciais pertinentes; realizando conexões com o presente e suas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais; sabendo interpretar de diferentes formas de uma mesma informação; ampliando seu entendimento para que, por fim, realize-se uma análise complexa e crítica do que foi estudado, considerando que, apesar do caudal significativo de informações, algo sempre acaba sendo suprimido ou apagado. Isso precisa ser desenvolvido quando se busca formar estudantes autônomos e conscientes do papel da história no passado e no presente.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (Brasil/MEC, 2018, p.400-401)

Retoma-se a necessidade de que, para além da apresentação de variadas informações e instrumentos para que o estudante vá construindo sua “autonomia historiadora”, haja respeito e consideração pelas experiências já trazidas pelos educandos, suas culturas e vivências, porque elas significam contribuições ao estudo que podem garantir apoio à diversidade e abertura às diferenças e às múltiplas manifestações culturais e ideológicas. Atrelado a isso estão o respeito e a compreensão em relação às marcas culturais presentes nas histórias dos povos indígenas e africanos, cujas contribuições são inúmeras, mas que ainda têm muito a ser desvendado e refletido de sua trajetória, apesar de tão cerceadas e repletas de preconceitos. Os estudantes devem ser levados a refletir sobre essas histórias, analisando seus pontos de vista e problematizando-os, indagando e construindo interpretações. Por fim, professores e estudantes são convidados a ocupar seus lugares de protagonistas de todo esse processo, exercendo cada qual um papel fundamental no ensino e na aprendizagem.

As competências específicas demandadas para o componente estão presentes no quadro abaixo, orientadas por uma perspectiva de possibilidade, não de obrigatoriedade. A Base apresenta-as como potencialidades para a construção dos currículos, podendo ser ajustadas às necessidades de cada localidade.

Quadro XIV. Competências específicas para o ensino de história - BNCC

 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. 	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 402)

Há especificações sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a exposição dos quadros que apresentam as habilidades propostas para cada ano (do 1º ao 5º). Na sequência, indicam-se três procedimentos básicos para os anos finais, sendo eles:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL/MEC, 2018, p. 416)

Esses procedimentos são especificados de forma que o primeiro, tratando da cronologia, deve servir ao potencial de compartilhamento entre os professores, visando a problematização das propostas, a justificação dos sentidos e a discussão dos significados. A organização lógica dos acontecimentos permite um panorama para completo sobre sua ordem e perspectiva.

Para o 6º ano são pensadas ações que busquem propiciar reflexão e resgate do que foi aprendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os registros primevos das primeiras sociedades da Antiguidade clássica, em contraste com outros pelo mundo da Europa medieval, da sociedade e cultura da África. Já no 7º ano ampliam-se as relações e compreensões sobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais da América, da Europa e da África, percorrendo do século XV ao XVIII. No 8º ano ampliam-se os estudos das ações que geraram as independências, especialmente nas Américas e no território brasileiro, além dos efeitos em outros continentes como Ásia, África e Europa com os nacionalismos, os imperialismos e as resistências. Por fim, no 9º ano abre-se o debate sobre o período republicano no Brasil, o pós-Constituição de 1988, até chegar aos tempos atuais e às razões de geopolítica mundial que culminaram na criação da ONU, no enfoque nos direitos humanos e nas questões voltadas ao respeito e valorização das diferenças.

O segundo procedimento, que enfatiza a seleção das fontes e documentos, discorre sobre a importância da prévia identificação, da compreensão, utilização e transformação dessas fontes. Questionar e problematizar os instrumentos de pesquisa é fundamental quando se busca uma análise aprofundada e competente que potencialize as inúmeras possibilidades de informações de um único material.

O terceiro procedimento inclui reconhecer que existem variadas formas de se avaliar um mesmo objeto ou acontecimento. O documento indica que a história é feita a partir de muitas perguntas, as quais levam a outras indagações que aprofundam o pensamento sobre um mesmo objeto de estudo.

Na sequência, são apresentados os quadros com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas como conteúdos mínimos comuns para cada ano escolar, nesse caso referidas aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Quadro XV. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 6º ano do Ensino Fundamental

HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média
Trabalho e formas de organização social e cultural	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

HABILIDADES
(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar "Império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 420-421)

Quadro XVI. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 7º ano do Ensino Fundamental

HISTÓRIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos; uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
	As descobertas científicas e a expansão marítima
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
	A emergência do capitalismo

HABILIDADES	
	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p>
	<p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>
	<p>(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p>
	<p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p>
	<p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p>
	<p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p>
	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p>
	<p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
	<p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p>
	<p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p>
	<p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 422-423)

Quadro XVII. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 8º ano do Ensino Fundamental

HISTÓRIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da Ilustração
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas
	Revolução Francesa e seus desdobramentos
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola <ul style="list-style-type: none"> • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a Independência do Brasil
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão

HABILIDADES
(EFO8H101) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
(EFO8H102) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
(EFO8H103) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
(EFO8H104) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
(EFO8H105) Expliar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
(EFO8H106) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EFO8H107) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EFO8H108) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EFO8H109) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americанизmo. (EFO8H110) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EFO8H111) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (EFO8H112) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EFO8H113) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
(EFO8H114) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

HISTÓRIA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	<p>Brasil: Primeiro Reinado</p> <p>O Período Regencial e as contestações ao poder central</p> <p>O Brasil do Segundo Reinado: política e economia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai
	<p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p>
	<p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p>
	<p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil</p>
Configurações do mundo no século XIX	<p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias</p>
	<p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais</p>
	<p>Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX</p>
	<p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia</p>
	<p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>

HABILIDADES
<p>(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p>
<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>
<p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>
<p>(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p>
<p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p>
<p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p>
<p>(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p>
<p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p>
<p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 424-427)

Quadro XVIII. Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades – BNCC – 9º ano do Ensino Fundamental

HISTÓRIA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	<p>Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos</p>
	<p>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</p>
	<p>Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</p>
	<p>O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político</p>
	<p>A questão indígena durante a República (até 1964)</p>
	<p>Anarquismo e protagonismo feminino</p>
Totalitarismos e conflitos mundiais	<p>O mundo em conflito; a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929</p>
	<p>A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto</p>
	<p>O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos</p>
	<p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</p>

HABILIDADES
<p>(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p>
<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p>
<p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p>
<p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>
<p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>
<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>
<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p>
<p>(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p>
<p>(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p>
<p>(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p>(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p>

HISTÓRIA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	<p>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p>
	<p>Os anos 1960: revolução cultural?</p> <p>A ditadura civil-militar e os processos de resistência</p> <p>As questões indígena e negra e a ditadura</p>
	<p>O processo de redemocratização</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</p> <p>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais</p> <p>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira</p> <p>A questão da violência contra populações marginalizadas</p> <p>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p>

HABILIDADES
<p>(EFO9HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EFO9HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>
<p>(EFO9HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(EFO9HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> <p>(EFO9HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>
<p>(EFO9HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>(EFO9HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EFO9HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p>(EFO9HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>(EFO9HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>(EFO9HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p>

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A história recente	<p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos</p> <p>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p> <p>A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba</p>
	As experiências ditatoriais na América Latina
	Os processos de descolonização na África e na Ásia
	<p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p> <p>Políticas econômicas na América Latina</p>
	<p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo</p> <p>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p> <p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>

HABILIDADES
(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base (2018, p. 428-433)

Com base no exposto, a BNCC elabora uma série de prerrogativas que devem fazer parte da formação nos anos finais do Ensino Fundamental para as crianças de 11 a 14 anos. Após a elaboração desses quadros, que determinam os conteúdos a serem ministrados em cada ano escolar, encerra-se a parte concernente à etapa do Ensino Fundamental, anos finais.

5.2 O Currículo da Cidade de História (SÃO PAULO/SME/COPED, 2017)

O atual currículo de história da Rede está dividido em duas partes. A primeira aborda, em visão ampla, a maneira como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo contempla a educação em suas distintas etapas e as formas de organização do trabalho docente, da gestão, das avaliações e do que se espera para a aprendizagem discente. Esse trecho, de aspecto geral, é comum a todos os documentos curriculares da Rede, como parte introdutória que antecede a especificidade do componente curricular ou referente. A segunda parte, portanto, consiste das especificidades do componente curricular de História.

Dada a extensão de tópicos do documento e para não nos estendermos demasiadamente, trataremos da primeira parte de forma breve, elencando aspectos gerais que permitam maior compreensão da atual visão educacional da Rede. Assim procedendo, traremos os tópicos macro que estruturam o documento, apontando as principais considerações que os fundamentam, sem nos aprofundarmos nas especificidades que retratam a proposta como um todo. Trataremos dos aprofundamentos na parte que concerne ao componente de História e suas propriedades.

Atualmente, com as novas tecnologias que proporcionam muitas facilidades no nosso dia a dia, a SME possui uma plataforma²¹ muito interessante para acessar os materiais da atual conjuntura curricular denominada Currículo Digital da Cidade de São Paulo. Além de oferecer suporte ao professor e aos estudantes, fornece sequências didáticas interconectadas para cada um de seus princípios, o que ajuda na compreensão dos tópicos e nos usos das ferramentas disponibilizadas pela Rede.

Esse material aborda inúmeras considerações presentes no documento *Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Autoral*, nesse caso para história, de 2016, indo ao encontro de propostas como a seguinte:

²¹Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 13 de março de 2024.

Sob a tentativa de estabelecermos este profundo diálogo, nos orientamos na implementação e consolidação da política pública educacional da Cidade de São Paulo e suas diretrizes – a Qualidade Social da Educação para a Garantia de Direitos de Aprendizagem; o Acesso e permanência na Escola; Gestão Democrática; a Valorização dos Profissionais da Educação e a Modernização da Gestão. Desse modo, sendo guiados por tais premissas, atribuímos ao ensino e aprendizagem de História a inestimável importância de experimentar e de vivenciar princípios éticos, políticos e estéticos, os quais dizem respeito à formação integral dos educandos(as), voltado à autonomia e à emancipação da cidadania e vivência plena na vida pública, da criticidade, da sensibilidade, da inventividade, do encantamento e do gozo no estudo, da ludicidade e das variadas manifestações, culturais e políticas. (São Paulo/SME/ COPED, 2017, p. 25)

Os princípios acima apresentados reforçam a obrigação com a educação expressa na LDB e são garantidos no currículo atual também em forma da Matriz de Saberes, que será apresentada ao longo desse tópico, e em todo o texto, embasando as concepções atuais da Rede e demonstrando que o documento permanece vivo.

Na sequência, optamos por separar as análises das duas partes, seguindo a organização do documento. A primeira parte contém 9 subtópicos e será apresentada, sucintamente, contemplando os aspectos gerais do funcionamento da Rede. A segunda parte é formada por 6 subtópicos e demonstrará mais profundamente o desenvolvimento do ensino de História.

5.2.1 Parte 1

- Apresentação

Esse tópico apresenta um convite à leitura, explicitando suas principais características. Nele fica evidenciando que o texto foi pensado e redigido com base nas contribuições de profissionais que constituem a Rede de Ensino: coordenadores, professores e estudantes, que tiveram como ponto de partida a própria BNCC, em busca do desenvolvimento integral dos educandos. Observa-se que o documento propõe orientações ao trabalho escolar, principalmente para a sala de aula, além da formação docente continuada. Trata-se de um material vivo, passível de ser atualizado no cotidiano e nas diversas localidades da cidade, que se abre para a autonomia de cada unidade e da comunidade do entorno.

Os princípios que regeram a construção do Currículo foram: continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade, pelos quais se busca abranger a realidade da cidade de São Paulo em sua diversidade de sujeitos, de forma que o documento se adapte a elas e não o contrário. Com isso, os três conceitos orientadores são: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

- Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade

O conceito aprofundado pelo documento é o de Currículo Integrador da Infância Paulistana²², o qual contempla o brincar e uma multiplicidade de ações voltadas ao desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. Apresenta-se a concepção de infância e adolescência de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²³, que compreende a infância até os 12 anos incompletos e a adolescência dos 12 aos 18 anos. Chama-se a atenção para o fato de que cada etapa requer cuidados e atenção específicos, conforme contidos na Lei, e que partem dos direitos fundamentais do ser humano, devendo o currículo e os agentes de sua implementação acolherem e contemplarem diferenças, mudanças e especificidades em prol de tais direitos. O Currículo se propõe ainda a “formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.” (São Paulo/SME/COPED, 2017, p.16)

Outras concepções que embasam o documento são a de que currículos são documentos plurais, pois resultam de diferentes perspectivas, abrangem muitas considerações, saberes, culturas e realidades; currículos são orientadores, de modo que servem como propulsores, pontos de partida e delineadores das aprendizagens, em busca de garantir os direitos de aprendizagem e o acesso aos conhecimentos necessários a cada etapa da formação educativa; currículos não são lineares, portanto, precisam ser percebidos como construtores e construídos na realidade escolar, como em espiral, de forma que o contato entre os sujeitos da educação escolar vai moldando suas intervenções; currículos são processos permanentes. não um produto acabado, o que significa que, apesar de o documento estar como iniciativa educacional para a educação na cidade, ele deve ser ajustado dentro de cada realidade, cabendo adaptações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem sem excluir o caráter fundamental dos direitos da educação.

O documento não é dado como rígido e acabado: tem um sentido orientador, ajustável e aberto a moderações; professores são vistos como protagonistas, potencializadores das ações educativas, pautados na experiência que têm para agregar os princípios curriculares às necessidades estudantis; currículos devem ser centrados nos estudantes, posto que “O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros.” (São Paulo/SME/COPED, 2017, p.19) Isso quer dizer que os currículos são pensados para os estudantes, na sua formação integral, ultrapassam o objetivo de sua mera inserção no mercado

²² SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

²³ Lei nº 8.069/90.

de trabalho, dado que põem foco no sujeito específico, nas suas necessidades, nas suas culturas, nos seus direitos e na sua vida social.

O conceito de educação integral segue a premissa de consolidação das aprendizagens para além do desenvolvimento cognitivo do educando, à medida que considera também seus aspectos sociais, emocionais, culturais, físicos e intelectuais; que os vê como sujeitos de direitos e deveres. Parte-se do micro para o macro, sob a percepção do sujeito individual, do seu grupo social e da humanidade, numa abordagem que ultrapassa a ampliação do tempo dentro da escola, já que considera o indivíduo como um todo, ressignificando seu eu e sua relação com a sociedade, como sujeito crítico, curioso e criativo, dotado de autonomia para a participação social, cultural e política. Portanto, faz-se necessário considerar a intencionalidade dos processos de ensino, avaliando o contexto global, conciliando os interesses dos estudantes, proporcionando formação emancipadora, fortaleça a participação social e cidadã do estudante e estimulando o prazer pelo aprendizado significativo.

Nesse mesmo documento municipal de 2017, à sua página 22, estabelece-se que “O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades [...]” Ressalta-se ainda que o Currículo se funda em concepções pedagógicas que consideram ser fundamental que os indivíduos tenham seu direito à educação de qualidade, dentre outros, assegurado e respeitado, independentemente das diferenças socioculturais que apresentem. Isso não quer dizer renunciar a propor determinados conteúdos a determinados estudantes: significa que se deve adotar diferentes estratégias de ensino para tornar o conhecimento acessível e comprehensível, independentemente de classe social, etnia, gênero, deficiência, religião, regionalidade, cultura, identidade etc. Tanto o Currículo quanto os agentes que fazem parte do processo educativo têm uma função social que leva a atitudes de engajamento para com a diversidade e a perspectiva humanista.

O conceito de educação inclusiva, por sua vez, compreende a eliminação de barreiras de qualquer tipo para que a escola realmente seja para todos, uma escola à qual todos tenham garantidos o acesso, a permanência e a aprendizagem ao longo de toda vida escolar, independentemente das diferenças

(...) estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferentes, rica e insubstituível. (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 25).

O conceito de educação inclusiva vai além da mera presença de todos os sujeitos na escola: o que se propõe é que a aprendizagem seja acessível a todos, rompendo com as padronizações que acabam por excluir as diferenças e abrindo o leque de possibilidades, ferramentas e estratégias que visem alcançar o máximo desenvolvimento dos educandos, contribuindo para o seu crescimento integral, individual e coletivo. Diferentes caminhos podem levar aos mesmos objetivos educacionais, e é isso que o documento preza. Para isso, as parcerias dentro e fora da escola são fundamentais, por contarem com a participação de diferentes sujeitos para garantir a aprendizagem de todos, sem que isso fique a cargo apenas do professor.

- Um currículo para a cidade de São Paulo

O capítulo inicia reforçando o direito à educação como fomento para o pleno desenvolvimento da cidadania, da produtividade e da realização pessoal. Para que tais objetivos sejam alcançados, foram criados referenciais que embasam a Matriz de Saberes, que é um conjunto de concepções apresentadas pela Rede como fundantes para a educação paulistana em qualquer nível, localidade, unidade escolar e componente curricular. São referenciais constantes da Matriz de Saberes:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos, definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais;
2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos educandos no século XXI;
3. Abordagens pedagógicas que dão voz aos estudantes;
4. Valores fundamentais da contemporaneidade;
5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade

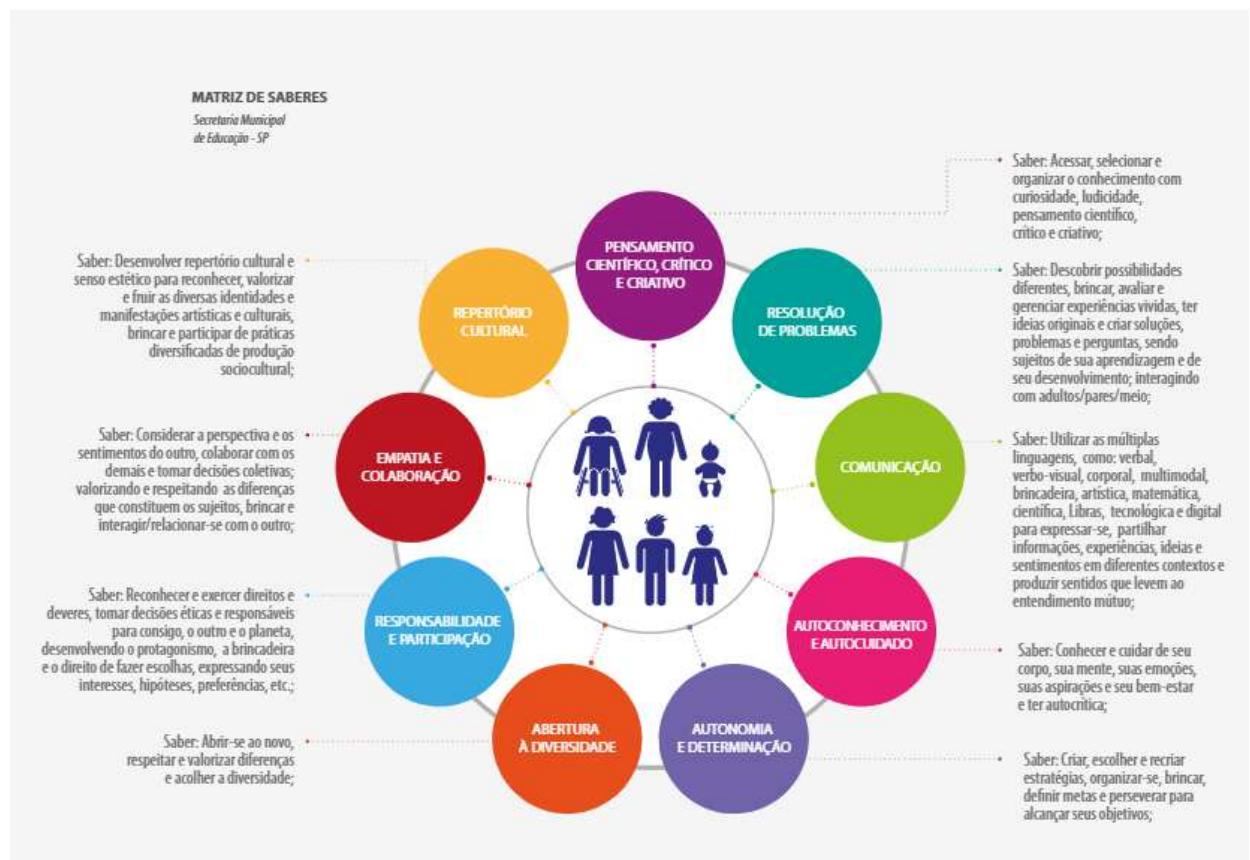
Cada um desses conceitos baseia-se na ideia central de formação do indivíduo como um todo, para que possa: atuar na sociedade ativamente; comprometer-se com o cuidado de si e do outro, no individual e no coletivo, segundo os padrões de convivência democrática e do conjunto de direitos e deveres da cidadania; agir com respeito na preservação e valorização das diferenças, da pluralidade, da expressão, da criação, da sensibilidade e da racionalidade; reconhecer-se como um com o todo, adequando-se às transformações sociais e expandindo suas capacidades físicas, culturais, intelectuais, emocionais e sociais.

A Matriz de Saberes foi pensada a partir de referenciais legais explícitos como as Convenções Internacionais pelos Direitos Humanos, da Infância e Adolescência e das Pessoas com Deficiências; Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente, além das leis específicas como a de valorização das culturas afro-brasileira e indígena, e de criminalização da violência contra a mulher.

Na sequência, é apresentada uma série de gráficos indicando a opinião dos estudantes quanto a sua própria formação, como o uso de projetos nas escolas, melhores formas de aprender e relações com o corpo docente.

A Matriz de Saberes, pensada como instrumento fundante de toda proposta curricular da Rede, está organizada em nove eixos que devem ser desenvolvidos ao longo de toda escolaridade, tendo como propósito “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável.” (São Paulo/SME/COPED, 2017, p.33) A seguir, para que seja mais bem compreendida, segue uma síntese da Matriz de Saberes apresentada no próprio documento.

Quadro XIX. Matriz de Saberes do Currículo da Cidade



Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 33)

Frente às dinâmicas diversas da contemporaneidade, o Currículo propõe uma visão plural delas, de modo a contemplá-las e valorizá-las, levando o estudante a compreender a diversidade como potencialidade, não como discriminação. Os desafios globais são outro tema premente tratado no documento, agregando os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) consignados na Agenda 2030²⁴ da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais visam tornar o planeta um lugar melhor para viver. Para tanto, a própria ODS recomenda parcerias e planos objetivos de caráter mundial, unindo as ações das diversas nações em favor da sustentabilidade, do respeito, da paz e da prosperidade. Junto com esses princípios dos ODS, o texto também agrega a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)²⁵, proposto pela Unesco, elaborando um quadro que demonstra como a Matriz de Saberes se articula com os objetivos propostos pelo órgão, com vistas a potencializar a implementação pedagógica com uma base sólida e que faça sentido aos educadores, educadoras, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

O quadro a seguir visa então estabelecer uma relação entre as competências, sua definição e a matriz de saberes, proporcionando aos educadores e demais profissionais da educação um aporte teórico na intenção de que se faça valer o compromisso com uma vida mais sustentável a partir da educação básica. Com isso, caberá aos educadores e demais profissionais compreenderem essas informações, agregarem-nas no cotidiano da sala de aula e conferir sentido à vida prática do estudante, afinal, uma das maiores premissas do documento é que o ensino seja pautado pelo contexto do estudantil, do que lhe faz sentido e lhe toca diretamente.

Contudo, é necessário apontar que um quadro com as correlações entre esta e a outra competência e com aquele ou este elemento da matriz está longe de ser suficientemente adequado ao trato dos conteúdos que se espera desenvolver em sala de aula. Ou seja, não basta conectar e apresentar tais saberes, é necessário oferecer subsídios e formação adequada, com indicações e sugestões de como é possível abordar tais conhecimentos com os estudantes, especialmente ao trata-se de uma contemporaneidade volátil e dinâmica, que cada vez mais se desenvolve e modifica com as novas e ampliadas tecnologias de facilitação dos hábitos diários e entretenimento. Abordar o tema é de suma relevância, desde que esse seja de fato agregado e adequado às realidades da cidade e do público a qual é destinada.

²⁴ Versão completa da proposta disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

²⁵ Versão completa da proposta disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531>

Quadro XX. Correspondência entre os ODS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE		
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÉMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; citar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

PONTI: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 38)

- Ciclos de Aprendizagem

O texto mostra que a divisão por ciclos, na SME, ocorre desde os anos 90, tendo como referenciais pensadores e teóricos como Piaget, Wallon e Vygotsky, sob a perspectiva de fomentar o desenvolvimento educacional de modo articulado aos princípios da Psicologia Cognitiva e do desenvolvimento do ser humano. Por essa razão, propõe o desenvolvimento de habilidades/necessidades para cada estágio da vida, mas reconhece que o seu desenrolar não é linear e contempla especificidades a cada etapa.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abrange os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural. (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 40)

No Ciclo de Alfabetização são exploradas as noções de pluralidade da infância; de respeito aos ritmos e expressões; da criança como sujeito de direitos e deveres; da multiplicidade das linguagens, incluindo a escrita; do direito fundamental ao brincar; de atividades lúdicas e desafiadoras que potencializem o desenvolvimento educacional; do uso de diferentes espaços e da colaboração de toda a comunidade no entendimento do trabalho coordenado e sistemático em benefício do pleno desenvolvimento das crianças.

Para o Ciclo Interdisciplinar são propostas a integralidade dos conhecimentos basilares, estreitando os saberes e o engajamento dos estudantes, especialmente na transição do 5º para o 6º ano. Indica-se o Projeto de Docência Compartilhada, em que o professor polivalente do 4º e 5º ano tenha a presença do professor especialista, preferencialmente de Português ou Matemática, para aprimoramento das capacidades dos estudantes. A Interdisciplinaridade também é outra proposta que visa articular os conhecimentos das diferentes áreas de modo a fomentar o aprendizado e romper com as prerrogativas e lacunas entre áreas do conhecimento, tornando-o mais significativo.

Com o Ciclo Autoral há uma preocupação de que os adolescentes incluídos na etapa tenham consciência sobre a sociedade em que estão inseridos, ampliando e expandindo suas capacidades de leituras diversificadas e de atuação sobre os mais variados temas que fazem parte do compêndio social, cultural, histórico e ambiental, utilizando-se dos Trabalhos Coletivos de Autoria (TCA) como forma de estabelecer o protagonismo e a capacidade de resolução de problemas cotidianos pelos educandos.

- Organização Geral do Currículo

As áreas do conhecimento propostas pelo Currículo são Linguagens, que abrange: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática, que compreende: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências Naturais; Ciências Humanas, que contempla Geografia e História. O documento é precursor na criação de uma área/componente referente às Tecnologias para Aprendizagem, com o Professor Orientador de Informática Educativa (POEI), para atender às demandas e necessidades da sociedade contemporânea cada vez mais tecnológica e informatizada.

Os eixos foram pensados para organizar as temáticas macro de cada ano do Ensino Fundamental e sistematizar o trabalho pedagógico. Os objetos do conhecimento partem do sujeito e do objeto, como mecanismo de orientação do trabalho do professor durante o ano escolar, prevendo e delineando um caminho que proporcione o encontro entre o estudante e o objeto de estudo. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento detalham o que os estudantes devem aprender ao longo do Ensino Fundamental, fomentando trocas e diálogos e aprimorando os saberes de cada um, embasados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e de educação integral, que compreende o indivíduo como um todo e articula os anos escolares.

- Currículo da Cidade na Prática

Para que o documento deixe de ser mais uma burocracia a ser cumprida pelas escolas, a SME propôs estratégias de implementação baseadas na realidade da Rede: trata-se da articulação das propostas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Analisar, investigar, compreender e flexibilizar o PPP é algo necessário em qualquer contexto escolar. O documento é vivo e dinâmico e, por isso, requer ampliação de olhares e avaliação constante para se ajustar e responder às demandas da comunidade que atende. É importante que, ao longo da (re)construção, os princípios curriculares sejam inseridos de forma orgânica e substancial, para promover o respeito e a valorização dos interesses e direitos da educação de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. A partir daí, o professor possui um parâmetro inicial para elaboração dos seus planos subsequentes.

Na sequência, tem-se a formação de professores, que seria proposta pela SME para dar continuidade e priorizar os processos de implementação curricular e de reflexão sobre a prática, além de compor um momento de trocas e colaboração do corpo docente. Os materiais didáticos também são pensados na implementação curricular, devendo ser analisados e utilizados de

maneira sistemática e consciente, para subsidiar a aprendizagem discente. Por fim, a avaliação interna e externa deve ser repensada, analisada, refletida e fomentada para consolidar os princípios apresentados até então, favorecendo o diálogo entre o que se ensina e o que se aprende.

Para que tudo isso ocorra, é necessário que a gestão curricular seja constantemente pensada e articulada com os propósitos da educação de qualidade que a Rede fomenta. Isso quer dizer pensar a forma como o currículo será articulado dentro da unidade escolar e como os sujeitos que fazem parte dela atuarão em prol dos direitos da educação.

- **Avaliação e Aprendizagem**

O processo de avaliação deve servir como subsídio ao longo de todo processo pedagógico, possibilitando ao professor conhecer e compreender o percurso que os estudantes estão percorrendo e seu desenvolvimento ao longo do trabalho pedagógico. Deve ser visto, então, como integrante do planejamento pedagógico, direcionando os percursos a serem adotados para que os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem sejam alcançados por todos os estudantes, e adaptando o que devem aprender com sua realidade.

A avaliação fornece possibilidades para que estudantes e professores desenvolvam, respectivamente, autoconhecimento e autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e acompanhamento e reestruturação das estratégias de ensino. Tornar o estudante sujeito ativo do processo avaliativo é oportunizar autonomia e evolução no seu papel como sujeito que aprende e contribui para o avanço do conhecimento. A escola, então, deve estar completamente envolvida e engajada, compreendendo o estudante como sujeito dinâmico e potencializador dos objetivos propostos, atuando no encontro entre o que ele sabe e o que pode vir a saber/construir.

Para tanto, são elucidados os três tipos de avaliação fundantes da Rede: a Avaliação Formativa, que acontece ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, para compreender o caminho que está sendo percorrido pelo estudante e as assimilações que está, ou não, consolidando informações sobre as estratégias e ferramentas docentes e sobre o que deve ser ajustado; a Avaliação Diagnóstica, que ocorre no início de todos os processos de ensino, é o ponto de partida para conhecer o que os estudantes conhecem sobre determinado assunto e, assim, poder organizar o planejamento; e Avaliação Cumulativa, que ocorre ao final do processo, evidenciando o que foi, ou não, apreendido pelos educandos.

O fluxo do trabalho com as avaliações potencializa tanto o trabalho docente quanto potencializa as possibilidades de aprendizagem discente. Para isso, o seguinte fluxo é apresentado como um percurso prático a que o professor pode organizar sua prática.

Quadro XXI. Fluxo das avaliações no Currículo da Cidade



Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 55)

Há dois pontos essenciais a compreender em relação ao processo avaliativo: I. envolve toda a escola, e II. tem os estudantes como ponto focal da unidade escolar, posições estas que devem se articular em prol da garantia das aprendizagens. A avaliação ganha significado quando resulta de um trabalho coletivo e útil, porque amplia os olhares sobre os processos de ensino e permite adaptar as práticas pedagógicas, contemplando o que os estudantes sabem e o que têm capacidade de aprender em cada ano, ciclo ou etapa escolar.

- Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade

Nesse item retomam-se os temas tratados ao longo de todo o documento e já explicitados até aqui.

- Um Currículo Pensado em Rede

Demonstra-se como os objetivos de aprendizagem estão propostos a partir das siglas abaixo apresentadas.

Quadro XXII. Siglas dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo da Cidade

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:

EF Ensino Fundamental;

OX ano de escolaridade;

HXX Componente Curricular História seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo (2017, p. 59)

Informa-se ainda que a ordem apresentada é apenas um indicativo, não devendo ser tratada como algo linear. Compreende-se que a aprendizagem ocorre em espiral, portanto, é necessário estar atento ao desempenho dos estudantes em cada assunto para compreender e refletir sobre em que se pode e se deve avançar e o que precisa ser retomado ou revisitado. Essa organização não determina critérios de hierarquia entre os conhecimentos, em que um se sobressai sobre o outro; apenas delimita facilitadores para a organização docente, de acordo com o que os estudantes devem aprender em cada ano, o que podem já ter aprendido em outro ano e o que aprenderão na sequência.

5.2.2 Parte 2

Neste item nos deteremos mais nos aspectos que concernem aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), para fins de compreender a especificidade do ensino de História na

Rede e o que se espera alcançar em cada ano escolar. Utilizaremos as mesmas subdivisões contidas no documento para facilitar a comunicação dos dados presentes no material.

- Currículo de História para a Cidade de São Paulo

O objetivo deste tópico é compreender que a história tem muito a contribuir no desenvolvimento do educando, especialmente na sua formação como cidadão, o que implica retomar os princípios éticos, políticos e estéticos iniciais. Conhecer e reconhecer as construções históricas que consolidaram a sociedade é fundamental quando se pensa em formar sujeitos críticos, autônomos, criativos e conscientes do seu papel na e com a sociedade. Corresponde a dizer que a definição de objetivos e conteúdos significativos tem muito a contribuir para o enriquecimento da formação integral do sujeito educando. Para isso, o documento apresenta premissas que visam contribuir para um ensino de História pautado nesses princípios. São eles:

- a) **Identificar** problemas enfrentados pela sociedade na atualidade e aqueles enfrentados no passado;
- b) **Investigar** quais entendimentos são necessários para dimensionar as questões contemporâneas em perspectivas históricas;
- c) **Conhecer, analisar, questionar e intervir** na organização da sociedade em que se vive, na perspectiva de sua diversidade (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 64)

Ao se pensar nos conteúdos relevantes para o ensino de História na atualidade, o documento se preocupou em propor uma análise da sociedade que comprehende que as dinâmicas sociais do presente se concentram no capitalismo, o que repercute significativamente na educação que se precisa ter, pensar nos cidadãos que a escola forma e que atuarão nesse meio. Além disso, para a seleção do que ensinar em História, é preciso levar em consideração diferentes fatores que a impactam e, consequentemente, no tipo de sociedade que se planeja. Contudo, delimitar o que ensinar sobre uma história tão rica e complexa, requer cuidados além da sistematização e significação.

Entre os conceitos históricos escolares estão aqueles que são intrínsecos ao conhecimento histórico, como os que incluem a identificação e seleção dos eventos a serem estudados (fato histórico), as pessoas, grupos ou instituições neles envolvidos (sujeito histórico), o contexto em que ocorreram (tempo histórico) e como eles puderam ser conhecidos e estudados (fonte histórica). Esses conceitos estruturam o modo de pensar historicamente, mas também são construções históricas, possuem historicidade, e estão vinculados a diferentes linhas teóricas que os fundamentam. (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 65)

Trata-se de delimitar os conteúdos sem desvalorizá-los, contemplando a interculturalidade que frequenta fatos, processos, sujeitos, tempos e espaços históricos, o que

requer análise e conhecimento aprofundados da historicidade dos contextos que podem explicar os fatos históricos, ultrapassando versões positivistas de linearidade ou hierarquização de sujeitos ou acontecimentos. Mesmo as seleções e concepções determinadas no presente podem um dia ser vistas como equivocadas, como aconteceu com teorias e perspectivas anteriores. Isso demonstra a vivacidade do conhecimento e o equívoco de se compreender a história como estanque e concentrada, no lugar de compreendê-la como dinâmica e difusa. A veracidade das informações é outro ponto destacado, afinal, a história é construída e reconstruída pelos seres humanos, contada e recontada por eles, o que inclui, inegavelmente, suas subjetividades e interferências.

A interdisciplinaridade pode fornecer um importante mecanismo de compreensão dos fatores históricos que regem a sociedade, ao passo que promove o encontro com outras áreas do conhecimento, complementando-se e articulando-se a importantes saberes passíveis de atribuir sentidos mais profundos e significativos. É assim que tanto estudantes quanto professores podem se valer do conhecimento que enriquece o cotidiano e faz sentido para sua realidade prática e vivida. Para isso, as propostas do ensino de História elaboradas pela Rede retomam todo o exposto até então e buscam fazer com que os educandos:

- adquiram uma formação integral;
- aprendam a agir pessoal e coletivamente;
- percebam-se como sujeitos históricos;
- identifiquem, analisem e reflitam sobre os fatos históricos;
- compreendam e analisem diferentes referências temporais;
- distingam e analisem;
- identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico;
- reconheçam a interculturalidade nas práticas sociais;
- reconheçam e analisem as culturas híbridas;
- estabeleçam relações entre diversas áreas de conhecimento;
- apropriem-se da leitura e da escrita;
- saibam lidar criticamente com a informação histórica disponível.

Adiante, menciona-se o quanto o trabalho do professor é importante nesse processo de mediação, sendo ele também um pesquisador que comprehende o estudante em sua singularidade, em suas necessidades escolares e sociais, projetando intervenções didáticas para

cada realidade e conteúdo, favorecendo os direitos de aprendizagem. Tais direitos, por sinal, seguem a perspectiva de que

O ensino de história na Educação Básica tem por finalidade possibilitar ao estudante reconhecer-se sujeito histórico, adquirir consciência de si e preparar-se para o exercício da cidadania tal como é estabelecido na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual foram incorporadas alterações com a aprovação da Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e da Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 68)

- **Ensinar e Aprender História no Ensino Fundamental**

Para o ciclo interdisciplinar do EF são explicitadas as estratégias do ensino de História que priorizam os aspectos cotidianos e sociais, como já mencionado anteriormente. São ressaltadas e evidenciadas as diferenças e a diversidade como exponenciais humanos, além das histórias, das memórias e das identidades que podem proporcionar narrativas ricas em conhecimentos e experiências: “Privilegiarm-se, assim, temas que promovam reflexões a respeito da qualidade e do sentido da vida individual e coletiva.” (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 71)

Já no Ciclo Autoral, o aprofundamento dos conteúdos adquire maior formalização que intenta a formação de repertório próprio, para uma argumentação crítica fundada na interpretação própria das informações a que tem acesso, mantendo o respeito e a valorização da diversidade. Para tanto, especificam-se eixos problematizadores que se encaixam e se adequam às especificidades de cada faixa etária e ciclo escolar, por intermédio de multimeios e ferramentas que levem os educandos a ampliarem seus horizontes e perspectivas.

- **O Ensino de História nos Ciclos**

Neste tópico são apresentados os eixos, os objetos e os objetivos específicos para cada ano escolar dentro dos ciclos, organizando o desenvolvimento discente e o trabalho docente de forma coordenada e sistematizada. Apresentaremos somente o que concerne aos ciclos Interdisciplinar e Autoral, dada sua correlação com nosso objeto de estudo, ressaltando que vale a pena a análise da íntegra do material para quem deseja se aprofundar na completude da proposta curricular.

O eixo problematizador do Ciclo Interdisciplinar é: Águas, Cidades, Migrações, Histórias e Culturas. Baseando-se na ampliação dos saberes sobre a sociedade, esse Ciclo busca

realizar, de forma interdisciplinar, a conexão entre os saberes humanos e os da natureza, potencializando o desenvolvimento dos estudantes sobre as temáticas, atribuindo aprofundamentos dos mais variados tópicos de outros componentes curriculares que se podem agregar nesse processo. Os desdobramentos do eixo iniciam-se por questionamentos para cada ano escolar.

4º ano - História das relações das sociedades com as águas e os rios: como temos acesso à água e quais são nossas convivências atuais e históricas com os rios?

5º ano - O modo de vida urbano no presente e no passado: como a vida urbana se constituiu no passado e se constitui no presente? E como têm se constituído outros modos de vida?

6º ano - Migrações humanas: de que maneiras os deslocamentos humanos atuaram e atuam como fator de constituição das sociedades? Como se dá a relação da Cidade de São Paulo com as 38 outras cidades que compõem a Metrópole paulistana, no que toca as águas, reservas hídricas, rios, desperdício e provimento?

(São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 80)

Para o 4º ano, o foco está no abastecimento das cidades e nos seus rios, problematizando a qualidade ambiental e os usos que o ser humano tem feito dos recursos hídricos. O tema vai ao encontro dos ODS que tratam de água potável, buscando levar conscientização e conhecimento aos estudantes quanto à importância de preservação dos recursos hídricos, além, claro, da dinâmica que a sociedade tem estabelecido ao longo de sua história.

No 5º ano, trabalha-se com a história da cidade de São Paulo atrelada à história dos povos pré-colombianos e africanos, e dos povos do Xingu, estabelecendo correlações entre seus modos de vida. Parte-se da realidade do estudante da cidade de São Paulo para prover significados ao estudo das diferentes regionalidades. Outro ponto significativo é a cultura dos povos quilombolas e do Xingu, dos povos americanos, pré-colombianos e africanos na constituição da cultura brasileira e paulistana.

O 6º ano estuda o contexto de deslocamentos que ocorrem na cidade de São Paulo, estabelecendo relações com os antigos (anteriores?) movimentos migratórios nacionais e tecendo considerações sobre as causas e consequências que levam a essas mudanças sociais. Outro elemento do ano consiste na vida dos povos nômades e dos povos sedentários da Antiguidade, analisando os estilos de vida do ontem e do hoje, suas diferenças e aproximações, e para isso lançando mão de diferentes recursos metodológicos e fontes históricas.

A seguir, apresentaremos os quadros de referência com os Eixos, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para cada ano escolar, dentro do Ciclo Interdisciplinar²⁶.

Quadro XXIII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 4º ano do Ensino fundamental - 2017

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR			
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	<p>As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; • A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros - e seus afluentes; • A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; • A importância dos rios para as sociedades humanas; • A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); • Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; • Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF04H01) Investigar como se tem acesso à água vivendo em uma cidade como São Paulo.</p> <p>(EF04H02) Identificar as diferentes relações que os grupos humanos estabelecem com os rios, tais como: deslocamentos, atividades econômicas e lazer em diferentes tempos e espaços.</p> <p>(EF04H03) Localizar de onde chegam as águas que abastecem a cidade.</p> <p>(EF04H04) Compreender como alguns rios da Cidade de São Paulo tiveram seus cursos alterados ou tornaram-se invisíveis no processo de construção e ocupação da cidade.</p> <p>(EF04H05) Conhecer a história do uso da água na Cidade de São Paulo a partir dos rios.</p> <p>(EF04H06) Conhecer a história de importantes rios nacionais.</p> <p>(EF04H07) Selecionar características de importantes rios nacionais, tais como: Tietê, São Francisco e Amazonas, no presente e no passado.</p>	         

²⁶ A critério de elucidação, partimos do Ciclo Interdisciplinar porque os anos finais do Ensino Fundamental iniciam-se a partir do 6º ano, e esse ano faz parte desse Ciclo.

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	<p>As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros – e seus afluentes; A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; A importância dos rios para as sociedades humanas; A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; Noções de tempo e suas medidas; Noções de espaço e suas representações; Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF04H08) Conhecer a história de um importante rio de outra localidade do mundo.</p> <p>(EF04H09) Selecionar característica de um importante rio de outro continente do mundo, como o Tejo em Portugal, o Nilo no Egito ou o Niger no Mali.</p> <p>(EF04H10) Observar e conhecer as vivências sociais, culturais e ambientais de córregos, nascentes, represas ou de um rio da cidade.</p> <p>(EF04H11) Conhecer a história das populações ribeirinhas de um rio de São Paulo, do Brasil ou do mundo e identificar seus costumes.</p> <p>(EF04H12) Conhecer as expressões culturais e religiosas nas relações das sociedades com as águas e os rios, identificando referências europeias, indígenas e africanas.</p> <p>(EF04H13) Identificar alguns problemas que afetam a qualidade ambiental das águas e dos rios em São Paulo e que impactam os modos de vida de determinados grupos sociais.</p> <p>(EF04H14) Exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.</p> <p>(EF04H15) Refletir sobre os eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.</p> <p>(EF04H16) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.</p> <p>(EF04H17) Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade.</p>	

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 82-83)

Quadro XXIV. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 5º ano do Ensino fundamental - 2017

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O MODO DE VIDA URBANO NO PRESENTE E NO PASSADO: COMO A VIDA URBANA SE CONSTITUIU NO PASSADO E SE CONSTITUI NO PRESENTE? E COMO TEM SE CONSTITUÍDO OUTROS MODOS DE VIDA?	<p>A história da Cidade de São Paulo, de uma cidade sede de governo brasileiro (Salvador, Rio de Janeiro ou Brasília), de uma cidade da América Latina (como a Cidade do México ou Cuzco) e uma cidade do continente africano (como Timbuktu) e o modo de vida de alguns povos indígenas do Parque do Xingu ou de um quilombo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características da vida urbana; • Transformações urbanas ao longo do tempo; • Diferentes histórias de cidades com características distintas; • Uma cidade da América Latina; • Uma cidade da África; • Modos de vida dos povos indígenas no Parque Nacional do Xingu ou em um quilombo; • Coleta de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da vida urbana e de outros modos de vida; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF05H01) Identificar e analisar o modo de vida na Cidade de São Paulo no século XXI.</p> <p>(EF05H02) Identificar e analisar modos de vida na Cidade de São Paulo em diferentes épocas, confrontando realidades e avaliando transformações ao longo do tempo.</p> <p>(EF05H03) Compreender aspectos e significados da vida urbana, a partir da história de São Paulo e suas vivências, analisando fontes documentais (textos, plantas, mapas, memórias etc.).</p> <p>(EF05H04) Localizar cidades que foram capitais do Brasil, identificando os bens culturais do patrimônio histórico material e imaterial.</p> <p>(EF05H05) Conhecer a história de uma cidade que foi capital do Brasil, comparando com a história da Cidade de São Paulo.</p> <p>(EF05H06) Identificar e localizar importantes cidades na América Latina e conhecer a história de uma delas, comparando com a história da Cidade de São Paulo.</p> <p>(EF05H07) Identificar e conhecer importantes cidades do mundo tendo como exemplo uma cidade do continente africano e sua história, comparando com a história da Cidade de São Paulo.</p> <p>(EF05H08) Identificar e refletir sobre algumas características da vida urbana, a partir das histórias das diferentes cidades estudadas.</p> <p>(EF05H09) Localizar e conhecer a história dos povos indígenas do Parque do Xingu e de outras localidades.</p> <p>(EF05H10) Conhecer e refletir sobre o modo de vida de alguns povos indígenas no Parque Nacional do Xingu.</p> <p>(EF05H11) Identificar semelhanças e diferenças entre modos de vida urbanos e modos de vida de alguns povos indígenas do Xingu ou do quilombo estudado.</p>	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O MODO DE VIDA URBANO NO PRESENTE E NO PASSADO: COMO A VIDA URBANA SE CONSTITUIU NO PASSADO E SE CONSTITUI NO PRESENTE? E COMO TEM SE CONSTITUÍDO OUTROS MODOS DE VIDA?	<p>A história da Cidade de São Paulo, de uma cidade sede de governo brasileiro (Salvador, Rio de Janeiro ou Brasília), de uma cidade da América Latina (como a Cidade do México ou Cuzco) e uma cidade do continente africano (como Timbuktu) e o modo de vida de alguns povos indígenas do Parque do Xingu ou de um quilombo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características da vida urbana; • Transformações urbanas ao longo do tempo; • Diferentes histórias de cidades com características distintas; • Uma cidade da América Latina; • Uma cidade da África; • Modos de vida dos povos indígenas no Parque Nacional do Xingu ou em um quilombo; • Coleta de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da vida urbana e de outros modos de vida; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF05H12) Respeitar e valorizar os diferentes modos de vida, diferenciando-os em relação às culturas, aos povos e às épocas.</p> <p>(EF05H13) Compreender como a Cidade de São Paulo se organizou ao longo do tempo em relação à questão da acessibilidade: calçadas, ônibus, libras.</p> <p>(EF05H14) Reconhecer a existência de identidades plurais e diferentes grupos e culturas na cidade.</p> <p>(EF05H15) Compreender o cotidiano como revelador de contextos de mudanças históricas.</p> <p>(EF05H16) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.</p> <p>(EF05H17) Reconhecer, e respeitar que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.</p>	   

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 84-85)

Quadro XXV. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar – 6º ano do Ensino fundamental - 2017

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MIGRAÇÕES HUMANAS: DE QUE MANEIRAS OS DESLOCAMENTOS HUMANOS ATUARAM E ATUAM COMO FATOR DE CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES? COMO SE DÁ A RELAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO COM AS 38 OUTRAS CIDADES QUE COMPÕEM A METRÓPOLE PAULISTANA, NO QUE TOCA AS ÁGUAS, RESERVAS HÍDRICAS, RIOS, DESPERDÍCIO E PROVIMENTO?	<p>Migrantes e imigrantes na Cidade de São Paulo no século XXI.</p> <p>As migrações humanas em diferentes épocas da história da humanidade.</p> <p>As migrações dos grupos humanos em diferentes continentes.</p> <p>O nomadismo e a sedentarização na Antiguidade e as mudanças na dieta alimentar e na produção de alimentos.</p> <p>A vida urbana em diferentes culturas.</p> <p>As relações entre a criação da linguagem escrita, números, técnicas e calendários.</p> <p>As trocas, conflitos, assimilações e apropriações culturais e religiosas.</p> <p>A constituição das organizações políticas.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A constância dos deslocamentos humanos; • Diferenças e semelhanças entre o modo de vida da Antiguidade e o atual; • Os primeiros grupos humanos e seus modos de viver nômade e sedentário; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da Antiguidade; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF06H01) Identificar e conhecer migrantes e imigrantes que chegam à Cidade de São Paulo e suas histórias no século XXI.</p> <p>(EF06H02) Reconhecer que as migrações humanas estiveram presentes em diferentes épocas da história da humanidade.</p> <p>(EF06H03) Conhecer e analisar as migrações humanas na Antiguidade que desencadearam a ocupação em diferentes continentes.</p> <p>(EF06H04) Conhecer a história da alimentação na Antiguidade e relacionar com as mudanças no modo de vida das populações e seus legados para a alimentação atual.</p> <p>(EF06H05) Estabelecer diferenças entre sociedades nômades e sedentárias e relacionar com os contextos históricos.</p> <p>(EF06H06) Conhecer o modo de vida urbano em diferentes contextos da Antiguidade.</p> <p>(EF06H07) Comparar o modo de vida da Antiguidade com o que prevalece na Cidade de São Paulo, reconhecendo a predominância atual da vida urbana e do sedentarismo.</p> <p>(EF06H08) Conhecer a diversidade de criações humanas no mundo antigo, como as diferentes linguagens, técnicas e artes, confrontando com as contribuições que foram legadas ao modo de vida atual na Cidade de São Paulo.</p> <p>(EF06H09) Conhecer a história da Antiguidade através de análise de diferentes tipos de fontes documentais.</p> <p>(EF06H10) Conhecer as múltiplas formas de interação entre culturas e povos na Antiguidade analisando as trocas, os conflitos, as assimilações e as apropriações culturais e religiosas.</p>	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MIGRAÇÕES HUMANAS: DE QUE MANEIRAS OS DESLOCAMENTOS HUMANOS ATUARAM E ATUAM COMO FATOR DE CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES? COMO SE DÁ A RELAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO COM AS 38 OUTRAS CIDADES QUE COMPOEM A METRÓPOLE PAULISTANA, NO QUE TOCA AS ÁGUAS, RESERVAS HÍDRICAS, RIOS, DESPERDÍCIO E PROVIMENTO?	<p>Migrantes e imigrantes na Cidade de São Paulo no século XXI.</p> <p>As migrações humanas em diferentes épocas da história da humanidade.</p> <p>As migrações dos grupos humanos em diferentes continentes.</p> <p>O nomadismo e a sedentarização na Antiguidade e as mudanças na dieta alimentar e na produção de alimentos.</p> <p>A vida urbana em diferentes culturas.</p> <p>As relações entre a criação da linguagem escrita, números, técnicas e calendários.</p> <p>As trocas, conflitos, assimilações e apropriações culturais e religiosas.</p> <p>A constituição das organizações políticas.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A constância dos deslocamentos humanos; • Diferenças e semelhanças entre o modo de vida da Antiguidade e o atual; • Os primeiros grupos humanos e seus modos de viver nômade e sedentário; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da Antiguidade; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF06H11) Conhecer e analisar diferentes manifestações políticas na Antiguidade e suas relações com as estruturas econômicas e sociais.</p> <p>(EF06H12) Reconhecer as invenções humanas como consequência de constantes intercâmbios culturais, reconhecendo o hibridismo cultural.</p> <p>(EF06H13) Refletir historicamente sobre como as identidades locais se transformam pelos deslocamentos populacionais.</p> <p>(EF06H14) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.</p> <p>(EF06H15) Diferenciar representações de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.</p>	   

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 86-87)

Para o Ciclo Autoral, o Eixo Problematizador é Cultura, Poder e Trabalho na Constituição da Sociedade Contemporânea. Trabalhando o tema das transformações sociais, tem-se a vida cotidiana em tempos de capitalismo, estabelecendo relações entre o passado e o presente na tessitura do social. São aprofundadas interações e intervenções para ampliação da criticidade e para a formação de argumentos, para debates e interpretações sobre os fatos históricos, utilizando-se de diferentes linguagens e estreitando os usos dos diferentes recursos. O Eixo se ramifica em:

7º ano - Comunicação e trabalho: como as diferentes sociedades, entre os séculos VI e XVIII, isolaram-se e comunicaram-se por meio de linguagens e relações de trabalho?

8º ano - Direitos sociais e políticos no contexto do desenvolvimento capitalista: como as contradições sociais evidenciaram, a partir do século XVIII, as desigualdades e desencadearam transformações fundamentais, hoje presentes nas sociedades contemporâneas?

9º ano - Capitalismo no século XX: como se constituiu como sistema hegemônico, transformando, reorganizando e desmobilizando sociedades dos diversos continentes? (São Paulo/SME/COPED, 2017, p. 88)

No 7º ano o foco está nos meios de comunicação atuais e na identificação das formas como as sociedades dos séculos VI e XVIII estabeleciam comunicações, confrontos e relações de trabalho, e como as diversas esferas das sociedades contribuíram para os meios de comunicação do presente e para a organização do trabalho.

Já no 8º ano, a luta por direitos sociais e políticos ganha vez, determinada por questões vinculadas ao capitalismo e às desigualdades resultantes desse sistema, pontuando, em contraponto, os princípios de equidade e qualidade de vida. Tais problemáticas servem para a reflexão sobre as estruturas sociais a partir do século XVIII, como a Revolução Industrial e a Francesa; sobre as transformações econômicas, sociais e políticas da Europa e suas repercussões em outros continentes; sobre o fim da escravidão e os sistemas de trabalho; sobre as lutas sociais, sindicais e políticas; sobre os intensos debates de questões étnicas e de gênero.

Para o 9º ano, continua-se com o tema do capitalismo no mundo, dessa vez a partir do século XX, abordando seus elementos fundamentais de sustentação: propriedade privada, trabalho assalariado, divisões de classe e poderes econômicos e políticos, vinculando-os ao neocolonialismo, ao neoliberalismo e ao consumismo; como contraponto à expansão do capitalismo, traz-se o debate sobre as revoluções russa e cubana, a expansão do socialismo, a crise de 1929, os autoritarismos e os regimes republicanos na América, a descolonização da África e da Ásia, as ditaduras na América Latina e a economia mundial.

A seguir, quadros propostos no documento para organizar o trabalho docente e a aprendizagem discente no Ciclo Autoral.

Quadro XXVI. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 7º ano do Ensino Fundamental - 2017

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL			
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMUNICAÇÃO E TRABALHO: COMO AS DIFERENTES SOCIEDADES, ENTRE OS SÉCULOS VI E XVIII, ISOLARAM-SE E COMUNICARAM-SE POR MEIO DE LINGUAGENS E RELAÇÕES DE TRABALHO?	<p>Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII; Conceito de propriedade em diferentes contextos; Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento; Expansão capitalista: navegações, Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansão capitalista e colonização; • Saberes de povos africanos e pré-colombianos; • Relações sociais e hibridismo cultural; • Diversidade, desigualdade e violência; • A história das mulheres; • Formas de resistência à escravidão e à dominação; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EFO7H01) Identificar e refletir sobre as diversas formas de comunicação e relações de trabalho na Cidade de São Paulo.</p> <p>(EFO7H02) Reconhecer trocas comerciais e interações culturais entre diferentes sociedades e povos entre os séculos VI e XIV.</p> <p>(EFO7H03) Conhecer e analisar os processos de contato, expansão, conflitos e conquistas de diferentes sociedades entre os séculos VI e XVIII.</p> <p>(EFO7H04) Identificar criações humanas envolvendo arte, ciências, técnicas e comunicação entre os séculos VI e XVIII.</p> <p>(EFO7H05) Conhecer e identificar características de populações nativas da América, enfatizando a diversidade de povos e culturas, principalmente os da América Latina.</p> <p>(EFO7H06) Conhecer a implantação de modelos ibéricos de conquista colonial e a implantação da escravidão indígena e africana no contexto do capitalismo em formação no Brasil e na América Latina.</p> <p>(EFO7H07) Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas referências culturais na vida brasileira.</p>	       

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMUNICAÇÃO E TRABALHO: COMO AS DIFERENTES SOCIEDADES, ENTRE OS SÉCULOS VI E XVIII, ISOLARAM-SE E COMUNICARAM-SE POR MEIO DE LINGUAGENS E RELAÇÕES DE TRABALHO?	<p>Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII; Conceito de propriedade em diferentes contextos; Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento; Expansão capitalista: navegações, Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansão capitalista e colonização; • Saberes de povos africanos e pré-colombianos; • Relações sociais e hibridismo cultural; • Diversidade, desigualdade e violência; • A história das mulheres; • Formas de resistência à escravização e à dominação; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF07H08) Analisar relações entre cultura, religião e poder.</p> <p>(EF07H09) Analisar as relações de trabalho em diferentes contextos com ênfase na escravidão na América.</p> <p>(EF07H10) Conhecer as resistências indígenas e africanas na história da América Colonial.</p> <p>(EF07H11) Conhecer a história das mulheres em diferentes contextos históricos estudados.</p> <p>(EF07H12) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.</p> <p>(EF07H13) Diferenciar representações pictóricas, linguísticas, religiosas, familiares e científicas de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.</p>	   

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 90-91)

Quadro XXVII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 8º ano do Ensino Fundamental - 2017

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: COMO AS CONTRADIÇÕES SOCIAIS EVIDENCIARAM, A PARTIR DO SÉCULO XVIII, AS DESIGUALDADES E DESENCADEARAM TRANSFORMAÇÕES FUNDAMENTAIS, HOJE PRESENTES NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS?	<p>As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto das revoluções industrial e francesa.</p> <p>Movimentos sociais no Brasil Colônia e Império.</p> <p>Processo de Independência das Américas e implantação das Repúblicas. Movimentos abolicionistas e os quilombos como espaços de resistência.</p> <p>Reorganização das relações de trabalho no Brasil. Espaços econômicos e sociais de classes, etnias e homens e mulheres no Brasil.</p> <p>Ocupação do território brasileiro nas alianças e nos confrontos com as populações indígenas.</p> <p>Formação e conflitos da expansão das fronteiras dos países da América Latina.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações de trabalho e suas transformações no processo de desenvolvimento capitalista; • Lutas e conquistas por direitos; • Movimentos sociais e resistências; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF08H01) Compreender os movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos.</p> <p>(EF08H02) Identificar relações entre os direitos já conquistados e as revoluções do século XVIII.</p> <p>(EF08H03) Analisar e refletir sobre o desenvolvimento capitalista e os processos de reorganização das relações de trabalho.</p> <p>(EF08H04) Conhecer e analisar o trabalho fabril.</p> <p>(EF08H05) Conhecer e analisar os processos internos à Revolução Francesa.</p> <p>(EF08H06) Conhecer e analisar as revoltas coloniais e os processos de independência na América.</p> <p>(EF08H07) Identificar, conhecer e analisar as resistências indígenas e africanas na América nos séculos XVIII e XIX.</p> <p>(EF08H08) Conhecer o processo de transição do trabalho escravo para o livre, os movimentos abolicionistas e a atuação política dos negros no Brasil, ao longo do século XIX e início do XX.</p> <p>(EF08H09) Conhecer e analisar a implantação das Repúblicas na América.</p> <p>(EF08H10) Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX.</p>	                   

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 92)

Quadro XXVIII. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo autoral – 9º ano do Ensino Fundamental - 2017

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPITALISMO NO SÉCULO XX: COMO SE CONSTITUIU COMO SISTEMA HEGEMÔNICO, TRANSFORMANDO, REORGANIZANDO E DESMOBILIZANDO SOCIEDADES DOS DIVERSOS CONTINENTES?	O capitalismo nas relações cotidianas. Expansão capitalista no século XIX e XX no mundo. O neocolonialismo. O socialismo. As duas grandes guerras mundiais. A crise capitalista de 1929. Nacionalismos e estados totalitários. Os movimentos políticos e sociais no Brasil. As lutas operárias e camponesas no Brasil. O trabalhismo e o populismo. O feminismo. O movimento negro. Revoluções socialistas no século XX. Descolonização da África e Ásia. Conexões da cultura brasileira com países africanos de língua portuguesa. Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina. Objetos de conhecimento para que estudem: <ul style="list-style-type: none">• A expansão capitalista no mundo;• Os grandes conflitos entre as classes sociais e as nações no mundo do século XX;• As minorias sociais e seus protagonismos;• Identidades nacionais, sociais, culturais e as recriações híbridas;• Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas;• Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares;• Noções de tempo e suas medidas;• Noções de espaço e suas representações;• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF09H01) Identificar as dimensões capitalistas nas relações sociais cotidianas atuais: mercado, consumo, investimentos e comércio internacional. (EF09H02) Entender e refletir sobre a expansão capitalista nos séculos XIX e XX. (EF09H03) Identificar e analisar as relações entre a expansão capitalista e o imperialismo, o neocolonialismo, os totalitarismos e as grandes guerras mundiais. (EF09H04) Compreender e refletir sobre os processos revolucionários do século XX, com os movimentos e as revoluções socialistas. (EF09H05) Reconhecer a violência das políticas neocoloniais nos países africanos e asiáticos, o processo de descolonização da Ásia, da África e as redefinições de fronteiras no atual mapa-mundi. (EF09H06) Reconhecer e analisar as transformações econômicas da sociedade brasileira ao longo do século XX e os contrastes entre o mundo rural e a expansão urbana. (EF09H07) Identificar e analisar a implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização. (EF09H08) Comparar e relacionar a história africana dos países de língua portuguesa com a cultura brasileira.	      

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPITALISMO NO SÉCULO XX: COMO SE CONSTITUIU COMO SISTEMA HEGEMÔNICO, TRANSFORMANDO, REORGANIZANDO E DESMOBILIZANDO SOCIEDADES DOS DIVERSOS CONTINENTES?	<p>O capitalismo nas relações cotidianas. Expansão capitalista no século XIX e XX no mundo. O neocolonialismo. O socialismo. As duas grandes guerras mundiais. A crise capitalista de 1929. Nacionalismos e estados totalitários. Os movimentos políticos e sociais no Brasil. As lutas operárias e camponesas no Brasil. O trabalhismo e o populismo. O feminismo. O movimento negro. Revoluções socialistas no século XX. Descolonização da África e Ásia. Conexões da cultura brasileira com países africanos de língua portuguesa. Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A expansão capitalista no mundo; • Os grandes conflitos entre as classes sociais e as nações no mundo do século XX; • As minorias sociais e seus protagonismos; • Identidades nacionais, sociais, culturais e as recriações híbridas; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	<p>(EF09H09) Reconhecer as lutas operárias, feministas e étnico-raciais no Brasil e no mundo ao longo do século XX.</p> <p>(EF09H10) Identificar a presença da economia global capitalista no cotidiano e no imaginário dos jovens atuais.</p> <p>(EF09H11) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.</p> <p>(EF09H12) Diferenciar representações de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.</p>	

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo – História (2017, p. 93-94)

- Orientações para o Trabalho do Professor

Para o Ciclo Interdisciplinar, as orientações ao professor baseiam-se em questionar o passado a partir do presente, assim como as sociedades do ontem a partir da sociedade em que se vive, estabelecendo comparações e análises sobre as respectivas formas de organização. Partir da própria realidade não necessariamente implica julgar o passado com os olhos do presente: trata-se de utilizar-se da aprendizagem e do olhar aguçado sobre a própria realidade

para aprender a refletir sobre outros tempos e espaços, investigando e questionando esses diferentes tempos.

As principais sugestões ao trabalho docente são de partir dos conhecimentos prévios dos educandos, fazendo o levantamento inicial do que já sabem e do que não sabem sobre o assunto; favorecer o uso de entrevistas entre os estudantes e diferentes pares, como outros estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar; utilizar recursos variados como filmes, jornais, *sites*, vídeos, mapas, imagens, revistas e livros; trabalhar com a interdisciplinaridade para auxiliar na compreensão, por exemplo, dos fluxos de água, das paisagens geográficas, da metragem cúbica dos rios, das cartas e contratos de engenharia para modificação dos cursos etc., para isso visitando diferentes locais que também fornecem dados históricos e permitem o confronto de realidades.

No Ciclo Autoral são aprimoradas as concepções de sociedade e diversidade, com especificação das estruturas econômicas, políticas e sociais, dos grupos sociais e dos sujeitos individuais. O conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos em sociedade têm por finalidade, dentre outras, fortalecer a consciência do sujeito para atuar nas transformações sociais, percebendo-as e tornando-se ativo em relação a elas.

Para estabelecer as relações pretendidas entre passado e presente, pode-se fazer uso de linhas temporais que ajudem na leitura das mudanças, das permanências, das rupturas e dos acontecimentos. Os livros didáticos são outra ferramenta que, quando bem aproveitada, potencializa os estudos históricos. A demarcação do tempo, utilizando nomenclaturas específicas, também pode ser um facilitador no entendimento dos acontecimentos que se sucederam. A localização espacial, por meio da elaboração de mapas, também fortalece o desenvolvimento das noções de tempo e espaço, assim como a leitura e identificação de características que tais mapas apresentam. O uso de pesquisas pode ser aprimorado e tornar-se mais presente no cotidiano dos estudantes, fortalecendo o seu desenvolvimento para além da sala de aula, na medida em que utiliza o conteúdo de História para também consolidar as habilidades de coleta, seleção, análise, interpretação e produção de dados e informações, favorecendo-se com os TCA. As visitas a diferentes locais são importantes no confronto entre os temas do passado e do presente, além de fortalecer as aprendizagens na sala de aula, podendo ter acesso a saberes práticos e dinâmicos, que vão além dos museus.

Com isso, o documento encerra suas orientações, indicando ainda que cabe à unidade escolar adequar o texto proposto à sua realidade, a partir do PPP da escola, e que as proposituras apresentadas ao longo do documento devem servir como base visando garantir os direitos dos

estudantes, estabelecer diálogo entre práticas educativas da Rede e nortear o trabalho do professor, sem, necessariamente, produzir um currículo engessado.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda pesquisa e produção deste trabalho foi possível conhecer e identificar diversas informações importantes para a compreensão do ensino de História e, principalmente, das propostas curriculares que determinam sua aplicação pedagógica. Contudo, ao localizar diversas informações, não só a pesquisa tendia a se expandir como corria o risco de ser modificada e até mesmo completamente transformada dados os fatos localizados.

Ao iniciarmos, focamos os temas de interesse que poderiam gerar frutos significativos à pesquisa científica que aqui encetamos. Partimos da relação entre BNCC e Currículo da Cidade de História, identificando suas aproximações e diferenças, a partir da análise do processo de construção de ambos os documentos. No entanto, logo no início das buscas, percebemos que esse tema não seria suficiente para sanar nossas inquietações, tampouco para contribuir com as pesquisas já existentes - precisávamos nos aprofundar ainda mais. Foi assim que, após muitos diálogos e leituras, conseguimos chegar ao tema da trajetória curricular da Rede de Ensino de São Paulo, sem abandonar de todo nosso objetivo inicial, mas aprofundando nossas pesquisas a fim de compreender melhor o que seria essa trajetória curricular e como um único documento curricular pode suprir, superficialmente ou não, as necessidades educacionais de uma nação, como é o caso da BNCC.

É assim que as considerações finais que aqui apresentamos, após as descrições e análises realizadas neste trabalho, trazem informações valiosas que remetem à forma de pensar e de estruturar a educação paulistana e como se dá a relação com a proposição de conteúdos mínimos para todo o território nacional.

É evidente que o texto que trazemos contém aspectos subjetivos que compreendem nossa experiência como profissionais e pesquisadores, afinal, não há pesquisa sem pesquisador e não há pesquisador sem trajetória e contexto próprios. Contudo, o esforço realizado se dá nos marcos da pesquisa científica realizada em torno dos questionamentos elaborados no processo de problematização. No mais, não se pode deixar de mencionar que documentos curriculares podem ser ilusórios, por apresentar o que gostaríamos de ter como educação de qualidade. Eles não falam por si só e requerem ampla análise de seu conteúdo para compreender o que realmente se tencionam, além do texto. Tendo isso, buscamos, primordialmente, descrever os dados obtidos e propusemos uma análise importante desses, mas compreendemos que essa análise não se finda em si mesma e que abre portas para novas contribuições de outros pesquisadores da área que se interessem pelo assunto, evidenciando novas críticas e propondo

outras vertentes de interpretação do material. Afinal, é esse o sentido da pesquisa, ampliar e contribuir com o conhecimento, não o estagnar ou ancorá-lo em determinadas concepções.

Ao dar início à seleção e descrição dos documentos constantes do catálogo da Rede paulistana, foi possível perceber que há um empenho significativo em criar materiais de leitura e incentivo às propostas educacionais do município, de modo a embasar o trabalho dos profissionais da educação que implementam as políticas traçadas pelos órgãos administrativos. Isto é, há uma gama de materiais de amplo espectro que nos proporcionou acesso a contextos importantes e que muito dizem sobre a forma de se pensar o ensino de História ao longo dos anos, como foi possível perceber na apresentação de tais documentos. É importante reforçar que a seleção desses materiais foi além da mera ilustração das propostas curriculares para o ensino de História, dado que também contemplou documentos que fazem parte do contexto educacional como um todo e que interferem significativamente nessas propostas.

A leitura e descrição dos documentos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação nos mostrou que o ensino de História após a Constituição Federal de 1988 ultrapassa as concepções tradicionais, pelo menos à época. O que queremos dizer é que, desde o primeiro documento analisado (*Programa de primeiro grau- ensino regular- implementação de história 7^a série - 1º grau*), já é possível perceber traços de valorização tanto da experiência docente quanto da potencialidade do corpo estudantil. Os estudos nos revelaram um detalhe interessante: o respeito à história do continente americano, especialmente da América do Sul, lugar onde as marcas do eurocentrismo estão fortemente implantadas.

Ao longo da leitura dos documentos paulistanos, especialmente os que datam do início dos anos 2000, foi possível perceber que os aportes curriculares transpassam a mera definição de conteúdos e objetivos de ensino para contemplar uma série de informações históricas e contextos que faziam parte dos objetivos de aprendizagem dos estudantes. Ofereciam um aporte teórico aos profissionais da educação, como informações e possibilidades pedagógicas dentro dos campos de estudo, que não é mais tão comum nos documentos que tratam dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo no atual Currículo da Cidade.

No campo das metodologias, os documentos analisados abordam o uso de diferentes recursos para atrair o envolvimento dos estudantes, além de estimular e ampliar seu desenvolvimento nos conhecimentos históricos, mas não somente isso. Eles evidenciam a necessidade de se capacitar os estudantes para compreender os multimeios de estudar a história, aproximando-a do presente e do contexto em que se insere o corpo estudantil, para aprimorar

suas capacidades de análise, problematização, crítica, argumentação, identificação e compreensão do passado e do presente como um complexo de informações que se entrelaçam.

Vale dizer que estudar a história, não de uma forma linear, mas como campo de conhecimento permeado de significados e referências, vai muito além dos livros didáticos e da mera explanação dos fatos, posto que se incentiva o uso consciente de diversos recursos, dos mais simples aos mais tecnológicos. A ideia é que eles possam agregar significado ao que se está estudando e ao que se pretende que os estudantes compreendam a partir de diversas faces, oportunizando o encontro com as diferentes narrativas sobre um mesmo fato. Além disso, o uso da interdisciplinaridade é algo marcante em todas as prescrições curriculares, o que é interessante tanto do ponto de vista pedagógico quanto da perspectiva do desenvolvimento integral, algo tão prezado e defendido pela SME ao longo das últimas décadas.

Nos documentos, o estudante é considerado sujeito autônomo, crítico, possuidor de experiências e vivências que podem agregar valor durante os processos de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao componente de História, entende-se que o discente é um sujeito histórico, não somente um apreciador da história a que tem acesso. Ele é levado a investigar, questionar, indagar, sugerir, inferir, construir, articular e compreender a história sob diversos ângulos, especialmente aquele que estabelece mais proximidade com a sua realidade, com aquilo que faz sentido para ele, sua história, cultura, meio social, econômico e político. Essa correspondência, de acordo com os documentos, é capaz de aproximar e interessar os aprendizes de História na medida em que se supera a ideia de que os conhecimentos históricos constituem somente uma sucessão de fatos que se referem ao passado e ao antigo, substituindo tal visão pela ideia de que ela acontece o tempo todo e em todo o lugar, onde cada pessoa constitui um sujeito histórico, não um membro passivo da plateia. E é essa concepção que deve estar presente no fazer docente, na tentativa de ressignificar o ensino e aproximar o estudante.

Indo ao encontro disso, preza-se que o estudante seja levado não só a conhecer e compreender o que aprende, mas a utilizar isso na reflexão sobre as transformações que ocorrem ao longo dos anos e as relações que se estabelecem a partir das respostas a questões básicas sobre os fatos históricos: como, por que, quando e para que ocorrem/ocorreram? Com isso, o estudante pode manipular esse conhecimento de forma prática em seu cotidiano, conectando a ideia de que os conteúdos devem, sim, seguir os objetivos propostos pela Rede, mas também podem, e devem, ser flexibilizados para agregar os saberes do contexto da escola e dos educandos, potencializando tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Há uma preocupação evidente com as etapas de desenvolvimento do educando, especialmente no que tange ao papel da escola nessa formação, posto que está indicado na atual LDB/96 que a criança deve estar na escola, no mínimo, a partir dos 4 anos de idade até os 17. Isso imputa ao ambiente escolar e a suas equipes pedagógicas uma grande responsabilidade na formação desses sujeitos e, como já mencionado anteriormente, na formação da sociedade. Os parâmetros de valorização dos direitos da infância mostram-se presentes nos documentos da cidade de São Paulo, especialmente a partir dos anos 2000, com ênfase no atual currículo (de 2017), que elabora não só prescrições ao trabalho docente, mas também aprofunda os cuidados com o desenvolvimento integral das crianças a partir da matriz de saberes, dos princípios dos ODS e da organização das aprendizagens por ciclo. Todas essas informações já foram explicitadas neste trabalho, mas é importante, à guisa de considerações finais, retomar a ideia de que o atual documento exprime um caráter mais voltado às áreas que compõem o desenvolvimento humano, especialmente as ligadas ao pensamento crítico e à vida sustentável. Isso, de modo geral, indica que há, pelo menos em tese, uma perspectiva de mudança no comportamento social indicado no currículo anterior, de 2007, em que é mencionado que vivemos em uma sociedade puramente capitalista e alienada.

Evidente que não basta que um documento seja pensado de forma a romper com vieses que engessam e conduzem a sociedade no sentido da manutenção das estruturas sociais e econômicas rígidas e segregadas; é necessário que ele represente um passo consistente para a superação dessas e de outras fragilidades, a partir da educação básica qualificada. Portanto, o ensino de História, em sua busca de compreensão das mais diversas realidades e acontecimentos que permeiam a existência humana, pode potencializar o acesso a uma formação humanizada e crítica, que pensa o ambiente escolar como potência de ação para a constituição de sujeitos ativos socialmente.

Nesse ponto, o professor é orientado a flexibilizar o seu trato com os diferentes conteúdos, especialmente para que ele tenha a possibilidade de atuar como mediador entre o que o estudante já sabe e o que pode aprender ao longo das aulas. Isso significa que, para potencializar o aprendizado, colocando em prática o contexto histórico que tenha significado para o discente e visando sua formação integral, o professor tem a possibilidade de articular os diferentes conteúdos de acordo com a realidade local, não necessariamente ficando preso a um currículo rígido que deve ser cumprido acima de qualquer circunstância.

Outro ponto de destaque é a importância de se perceber que o ensino de História vai muito além dos conteúdos; é algo sutil, que requer cuidado e atenção para não se correr o risco

de propor impressões e determinações que fogem da realidade, como quando se analisa dado fato na perspectiva dos grupos elitizados. Essa é mais uma das preocupações presentes nos textos estudados e que leva a aprendizagem discente a um caminho delicado, requerendo preparo e atenção do professor e demais membros envolvidos.

Com isso, além das contribuições para o desenvolvimento integral do sujeito, os currículos de São Paulo caminham na perspectiva de que o estudante se veja, ao mesmo tempo, como indivíduo único e como indivíduo dentro de um conjunto amplo de sujeitos, todos marcados por seus percursos sociais, históricos, políticos e culturais. São esses mesmos sujeitos que formam e transformam o contexto em que estão, no presente e no futuro, identificando, analisando e compreendendo suas formas de atuação nas esferas individual e coletiva na medida em que se apropriam dos conhecimentos de forma compartilhada e dinâmica, em que as diversas áreas sejam convergentes e coautoras da sua formação.

Está aí uma das importantes estratégias percebidas ao longo das análises dos documentos paulistanos no que diz respeito à seleção dos conteúdos, dos materiais e da cronologia; do preparo dos estudantes antes do contato com fontes históricas e entre outros aspectos que constituem parte do aprender história e do se perceber dentro dela. Ademais, a mera transmissão de conhecimento é algo repudiado em todos os documentos da SME, o que caracteriza o trabalho docente como o de um formador de mentes. Contudo, é importante mencionar que não basta ser dado ao professor um manual com o que se espera do seu trabalho: faz-se necessário oferecer condições adequadas que fortaleçam e favoreçam os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades encontradas em cada unidade escolar, desse modo contribuindo para que as ideias e propostas sejam implementadas de maneira a propagar a disseminação de conhecimentos significativos. Percebe-se uma constante preocupação com a readequação dos documentos da Rede, formulando-se novas ideias que avancem no tratamento adequado das questões didático-pedagógicas, embora muitas vezes acabe propondo mais do mesmo.

Além disso, é importante questionarmos a trajetória curricular que busca acomodação ao invés de reais críticas e repúdio às marcas cruéis da desvalorização que ainda se fazem presentes na sociedade. Ou seja, não basta que o estudante seja levado a questionar sua realidade, fazendo um contraponto entre passado e presente, ele precisa de subsídios adequados para saber o que questionar, e como pequenas ações sociais ainda reverberam traços negativos da sociedade.

No mais, é possível perceber que os conteúdos são postos de lado e perdem a função central no processo de ensino na medida em que se tenta romper com a estrutura tradicional. Isso significa que foi percebido que desde 1988 há uma importante transformação nos documentos quando o assunto é conteúdo escolar. No ano referido, o foco estava em conteúdos, depois passou a focar em objetivos a atingir, expectativas de aprendizagem, direitos de aprendizagem, competências e habilidades até chegarmos na transposição da matriz de saberes. Isso acaba revelando que, na tentativa de se romper com o puro tradicionalismo, a Rede acaba por suprimir demasiadamente um dos maiores cernes da educação, que é o conteúdo, o que se ensina.

Não buscamos aqui defender uma educação tradicionalista, mas indicar que o passado não é inimigo, tampouco algo a ser meramente rompido e desconsiderado; ele faz parte de um contínuo processo de transformação cíclica da humanidade, assim como o é na educação. Visando romper com o foco excessivo em conteúdos, faz dos processos de ensino e aprendizagem algo muito mais voltado à psicologia do desenvolvimento e ao que é útil para a sociedade do presente e o mundo do trabalho do que de um processo educacional que precisa amparar-se em conhecimentos, fatos e procedimentos. É como se o ensino passasse para o segundo plano e a escola se tornasse um local muito mais amplo do que o que deveria ser em seu sentido original, tendo o ensino e a aprendizagem como foco principal.

Mantendo-nos nesta concepção, mesmo as avaliações externas, ou em larga escala, ínfimas como são, acabam por caracterizar mais um mecanismo de controle do que de acréscimo aos processos de ensino e aprendizagem. A proposta de avaliação pensada pela Rede Municipal de Ensino atualmente propõe que o instrumento avaliativo deve compor o processo de ensino a medida em que o professor desenvolve o seu trabalho e analisa se esse está ou não contribuindo para o desenvolvimento do educando, em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, apoiado nas teorias de Paulo Freire. Contudo, o que se tem, quando tratamos das avaliações da SME, são processos que desconsideram por completo as diferentes realidades, que homogeneízam as questões e estabelecem uma classificação entre as escolas a partir de um nível pré-concebido, estabelecendo as boas e as ruins, desatentando-se a dinamicidade de cada escola e de cada turma, em que as realidades podem ser diferentes dentro da própria escola.

Com isso, queremos dizer que não basta apresentar documentos que visam romper com estruturas que negam o potencial da educação, mas é necessário tornar isso parte das ações e políticas públicas, ultrapassando os discursos e documentos ilusórios.

Tratando ainda da avaliação, o papel dessa não está muito presente nas determinações dos anos 1990, mostrando-se visível somente a partir do documento de 2007, no qual surgem algumas menções ao tema, que é aprofundado apenas no atual Currículo da Cidade de 2017. A perspectiva que se adotou é de uma avaliação que não mensura bons e maus estudantes, mas que potencializa processos pedagógicos; que vê o alunado como um grupo sociocultural constituído de sujeitos ativos de sua aprendizagem; que entende que os processos de ensino são feitos a partir de avaliações que não pretendem comparar um educando com outro, mas o estudante consigo mesmo; que considere os avanços e fragilidades e oportunize meios diversificados para que todos sejam capazes de aprender. Para além disso, são elencadas estratégias para desmistificar o caráter pesado da avaliação tradicional, considerando a autoavaliação do estudante como parte do processo pelo qual ele próprio consiga perceber-se como sujeito ativo de seu desenvolvimento e perceba a avaliação como parte desse movimento.

Contudo, mesmo que se tencione não mensurar estudantes, isso não é notado na prática, em que os resultados das escolas reverberam não só na nota geral da escola, que é amplamente divulgada nas mídias televisivas, mas interfere nos repasses financeiros feitos às instituições de ensino. A partir disso, cabe uma reflexão sobre o real papel da avaliação nas escolas, se essa busca de fato comprehende os processos de ensino e aprendizagem como cílicos, dentro de um conceito de sujeitos plurais ou mantém a mera ideia de avaliação baseada na teoria do psicólogo Burrhus Frederic Skinner de punição e recompensa a partir do resultado apresentado, desconsiderando totalmente o processo. A partir disso, para aprofundar as análises desse trabalho, visando sanar nossos questionamentos sobre a real função da avaliação na RME, trazemos a contribuição do documento “Avaliação no Contexto Escolar: Vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas”, de 2020. O documento aponta que “O caminho a ser trilhado será específico em cada uma das escolas da Rede, pois estas têm uma história, trajetórias e dinâmicas próprias (...)" (SÃO PAULO/SME/COPED, 2020, p. 9-10). Contudo, mais adiante, o documento aponta que

As avaliações externas e em larga escala podem “alertar” as salas de aula, explicitando que um determinado percentual de estudantes não alcançou o esperado. O não estabelecimento de articulação entre as avaliações externas e internas contribui para a exclusão e para o aprofundamento das desigualdades, que é exatamente o contrário do que querem os profissionais da educação, em especial os(as) professores(as). (SÃO PAULO/SME/COPED, 2020, p.67)

Dado o exposto é possível perceber uma incongruência de apresentações. Afinal, o Currículo é apresentado como um orientador dos processos formativos, flexível ao cotidiano

escolar, e um garantidor de direitos de aprendizagem, mas os objetivos das avaliações acabam por definir o que deve ou não ser ensinado, classificando escolas e estudantes a partir de resultados que nada conhecem sobre as especificidades de cada unidade educacional ou do estudante que é avaliado. E mesmo que o professor adapte e flexibilize os conteúdos a serem trabalhados, será cobrado dele que seus estudantes tenham adquirido o conhecimento determinado pelas avaliações. No âmbito da historicidade sabemos que os diferentes sujeitos vivenciam sua realidade de diferentes formas, ainda mais quando se contempla um país de magnitude continental como o é o Brasil e mais ainda uma cidade metrópole como é São Paulo. Então, como é possível caracterizar e uniformizar o aprendizado dos estudantes de acordo com avaliações que desconhecem as múltiplas realidades? Ainda mais quando essa não é a proposta da Rede, como apresentado no próprio Currículo.

Foi possível perceber que a perspectiva histórica apresentada pela SME está, pelo menos documentalmente, engajada em um pensamento histórico que não apenas apresenta os fatos e acontecimentos de forma rasa e superficial, como dados justapostos seguindo uma cronologia positivista de avanços, conforme os anos passam, mas que compreende que há inúmeros sujeitos, sentidos, indagações, entrelinhas e problemáticas dentro de cada informação histórica a que se tem acesso. No entanto, é preciso estabelecer uma relação entre o que é apresentado e a realidade do possível, dentro das escolas que recebem sujeitos distintos e acabam por ter de seguir com um planejamento que inclui um sentido homogêneo da história, claro que problematizada, mas que deve seguir um determinado percurso que será cobrado posteriormente.

Toda e qualquer determinação curricular veda algo e elucida algo, especialmente em uma sociedade em que os traços do capitalismo são tão presentes e segregadores, como se dá na cidade de São Paulo e no Brasil. Tem-se ainda o fato de que as transposições curriculares, por mais que estejam bem escritas, não elucidam a forma como a escola consegue se organizar com centenas de estudantes, cada qual com seus desafios e potencialidades. É preciso reconhecer o potencial das documentações apresentadas, especialmente quando se analisa pelo viés histórico, fugindo dos anacronismos e considerando o período sociocultural e político em que cada documento foi escrito. Mas precisamos ir além, buscar entender as intenções por trás do texto escrito e consolidado, percorrendo assim um caminho mais complexo de análises que parecem não findarem em si mesmas.

O texto da BNCC, por sua vez, possui uma estrutura parecida com a do Currículo da Cidade, afinal, esse documento partiu da Base. Apesar disso, nota-se que as normativas do

documento nacional são muito mais genéricas e carentes de um potencial que realmente comprehenda a realidade brasileira como ponto fulcral. Evidencia-se, mais uma vez, que comprehendemos o tamanho desafio de se propor um documento voltado para um país de magnitude continental e cuja maior riqueza está em sua diversidade social e cultural. No entanto, é coerente que se proponha algo que fortaleça as aprendizagens e direcione o trabalho das redes de ensino espalhadas pelo território de maneira direta, clara e concisa. Não foi essa a impressão deixada pelo documento, tanto na perspectiva desta pesquisadora quanto dos pesquisadores apontados ao longo deste texto. Percebemos um enfoque muito grande nas competências, enquanto os conteúdos e a riqueza de aproveitamento dos fatos históricos que remetem ao contexto brasileiro, que potencializam o desenvolvimento do educando e seu senso de pertencimento e aproximação com a história, foram suprimidos.

Comprehendemos ser de suma importância que sejam conhecidos e aprendidos os acontecimentos globais e suas influências no território brasileiro, contudo, entendemos também que quando se pensa nas perspectivas atuais de rompimento com as marcas do colonialismo e o eurocentrismo, que menosprezam a nossa própria cultura, seja necessário que um documento da magnitude da BNCC interaja mais profundamente com a riqueza cultural e social do Brasil, cultivando os estudos sobre a diversidade e riqueza de nossa história como um conjunto de conhecimentos tão importante quanto os das sedes coloniais europeias.

Há ainda informações e orientações válidas no sentido de articular passado e presente, e de compreender o estudante como protagonista do seu aprendizado. Cabe ao professor mediar e oportunizar situações de ensino que valorizem as diferentes culturas, embora tenha sido possível perceber, ao longo da leitura, que mesmo essas orientações são rasas e por vezes exprimem puras cópias do que já está posto em outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais, os quais, evidentemente, serviram de embasamento para a construção da BNCC.

Dado o exposto, pode-se notar que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo vem caminhando na direção da valorização do ensino de História, em especial quanto às variadas formas de aprendizagem e formação do estudante, quando compreendido como sujeito protagonista do seu desenvolvimento, ficando a escola e os professores imbuídos de enriquecer seu repertório e potencializar suas descobertas ao longo dos anos. No mais, percebemos que o atual Currículo da Cidade comprehende princípios importantes apontados pela BNCC, como o protagonismo discente e a formação integral, além de englobar os conceitos das competências, tão defendidas na Base. Além disso, o texto especifica funções e finalidades da educação que

tendem a valorizar as culturas e vivências dos estudantes, rompendo com a superficialidade de um ensino voltado apenas ao conhecimento de fatos e acontecimentos. No entanto, essa busca pelo rompimento com o tradicional pode se tornar exagerada quando se deixa os conteúdos básicos de lado e foca-se em aspectos psicológicos e comportamentais, que fazem sim parte dos processos educativos, mas não devem ser o cerne da questão e sim um complemento da formação integral do ser humano.

A própria matriz de saberes do atual currículo é um exemplo disso. Apontam-se importantes concepções que embasam a educação como a problematização, pensamento crítico, científico, a investigação e a colaboração, mas trata-se também de aspectos como o autocuidado e autoconhecimento, que são sim importantes para o desenvolvimento do ser humano, mas talvez sejam mais adequados à ações específicas e intrínsecas em determinados momentos do currículo oculto, ou seja, aquele que trata da realidade de cada escola, do cotidiano, não necessariamente fazendo parte dos pilares da educação paulistana.

Compreendemos que foi possível alcançar os objetivos propostos de forma integral, conhecendo o percurso da Rede paulistana de ensino e sua confluência com a Base Nacional. No mais, também entendemos que esse é apenas um passo em direção ao tema, cabendo novos estudos e aprofundamentos que sanem as novas inquietações causadas a partir desse trabalho. Esperamos que este estudo contribua para ampliar o saber e as descobertas na área da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição:** narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13158>. Acesso em 23 jan. 2024.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v25.20537.063. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em 21 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Reforma do Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC e a influência da historiografia tradicional. In: RIBEIRO, Simone Orlando. **Ensino de História: contribuições e reflexões na pesquisa histórica para os desafios da docência na educação.** Org. Silene Orlando Ribeiro. Maringá, PR: Uniedusul, 2022.

CARVALHO, Celso do Prado Feraz de. Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: formas atuais de expressão do capital na educação. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, e23199, jul./set. 2022. p. 1-20. Disponível em <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23199>. Acesso em 24 jan. 2024.

CASTRO, Débora Quézia Brito da Cunha. **A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021).** 2022. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CASTRO, Débora Quézia Brito da Cunha; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nas escolas públicas de ensino médio em Natal/RN. **Anais**. 30º Simpósio Nacional de História. ANPUH – Brasil. Recife/PE. 2019. Disponível em https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564758773_ARQUIVO_BNCCArtigoAnpuh-3versao.pdf. Acesso em 01 mai. 2024.

CORREA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, out. 2019. p. 235-250. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000500235&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jan. 2024.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de História em disputa**: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017). 2023. 261 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CÓSTOLA, A. (2023). La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar. **Educación**, 32(62), 2023 p. 98-120. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.005>. Acesso em 24 jan. 2024.

FONTINELES, C. C. da S.; SOUSA NETO, M. Além da norma: a BNCC e as repercussões no Ensino de História. **História & Ensino** [S. l.], v. 29, n. 1, p. 142–167, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2023v29n1p142-167. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/45696>. Acesso em 14 maio. 2024.

FREIRE, P. Conscientização. 3 ed. São Paulo: Ed. Novaes Ltda., 1980.

GONÇALVES, A. da S.; COELHO, W. de N. B. BNCC e currículo: estado do conhecimento sobre a literatura (2015-2020). **Olhar de Professor**. [S. l.], v. 26, 2023. p. 1–26. DOI: 10.5212/OlharProfr.v26.20806.021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20806>. Acesso em: 21 jan. 2024.

JUZWIAK, Victor Ridel. **Entre disputas e debates**: a construção da BNCC de História. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.173>. Acesso em 21 jan. 2024.

KNACK, E. R. J.; FRIDERICH, L. E. A BNCC e os Referenciais Curriculares do estado da Paraíba: considerações sobre o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **História & Ensino**. [S. l.], v. 26, n. 1, 2020. p. 134-159. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n1p134. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35907>. Acesso em: 31 mai. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. (Temas básicos da educação e ensino. Coord.: Loyde A. Faustini. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Eliane Monteiro Mendes de. **Base Nacional Comum Curricular:** caminhos e descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos.** “Dossiê: Historiografia e ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. pp. 108-128. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49959. Acesso em: 05 mai. 2024.

MOLINA, R. S.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história. **Revista Práxis e Hegemonia Popular.** [S. l.], v. 7, n. 10, 2022. p. 89-109. DOI: 10.36311/2526-1843. 2022.v7n10.p89-109. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13951>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MORENO, J. C. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** UFMS, v. 25, n. 49.1, nov. 2019. p. 97-117.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular:** disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-19102021-100241. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003046296>. Acesso em: 21 jan. 2024.

OLIVEIRA, G. Gomes. A história do tempo presente e a BNCC. **Anais.** ANPUH-GO, [S. l.], 2022.p.241/249. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/44>. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC:** da política pública curricular ao ensino de História. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8938>. Acesso em 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, Rodolfo Raphael Sousa. **Ensino de história em tempos de BNCC:** qual cidade no Currículo da Cidade? 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/412cadf3-fab2-4700-a5b5-03dfa4b83d66/content>. Acesso em: 31 mai. 2024.

OLIVEIRA, S. R. F. de; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 37, 2021, e77041.

OMURO, Selma de Araujo Torres. História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. **Anais.** XXV Encontro Estadual de História da ANPUH – SP. Disponível em: <https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp>

erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf Acesso em: 09 mai. 2024.

PACINI, H. F. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**. [S. l.], v. 23, n. 1, p. 113–138, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n1p113. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24467>. Acesso em: 31 mai. 2024.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107), 2018. Artigo nº 107. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 17 jan. 2024.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. e77056. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: História. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). SÃO PAULO/SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. SÃO PAULO/SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Emancipatório, é possível?** SÃO PAULO/SME/DOT, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de reorganização curricular** – História – Visão de área 6/7. Diretoria de Orientação Técnica - DOT. SÃO PAULO/SME/DOT, 1992.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Ensino de História** – Programa Suplência II. Departamento de Planejamento e Orientação – DEPLAN. SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 II.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares** – Proposições de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental II – História. SÃO PAULO/SME/DOT. 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular – Implementação de História 7ª série.** Departamento de Planejamento e Orientação – DEPLAN. SÃO PAULO/SME/DEPLAN, 1988 I.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **1º Encontro de História – DREM 06.** Diretoria de Orientação Técnica – DOT. SÃO PAULO/SME/DOT, 1998.

SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edson Aparecido. Ensino de história e BNCC – Análise da relação dicotômica entre o nacional e o global no livro didático de história. **Anais.** XII Encontro Perspectivas do Ensino de História. Belém Universidade Federal do Pará. 2021

SILVA, Beatriz Formiga. **Curriculo do estado de São Paulo e BNCC:** convergências e divergências no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas e Educacionais. Universidade de Franca, Franca, 2023. 72 p.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Curriculo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019. p. 1011-1025.

SILVA, N. S. P. da; SELBACH, Trindade da Silva. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, 5(4), 2019. artigo nº 1184. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1184>. Acesso em 24 de jan. 2024.

SILVA FILHO, G. L. da; SOUSA, A. C. B.; PIONER, C. F.; PENA, R. C. D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual currículo brasileiro: uma reflexão teórica sobre o ensino da história. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 5, 2023. p. 227–236. DOI: 10.46550/amormundi.v4i5.259. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/259>. Acesso em: 26 mai. 2024.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 3ª ed. 2016.

APÊNDICES

Quadro síntese das pesquisas analisadas na revisão bibliográfica.

AUTOR/ES	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO VINCULADA
Adriana Corrêa José Carlos Morgado	O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC	Artigo	2019	Revista Teias
Adriana Soares Ralejo Rafaela Albergaria Mello Mariana de Oliveira Amorim	BNCC e ensino de História: horizontes possíveis	Artigo	2021	Educar em Revista
Andressa Cóstola	La elaboración de la política de Base Comum Curricular Nacional em Brasil: Puntos a considerar	Artigo	2023	Universidade Estadual Paulista
Andressa da Silva Gonçalves Wilma de Nazaré Baía Coelho	BNCC e currículo: estado do conhecimento sobre a literatura (2015-2020)	Artigo	2023	Olhar de Professor
Artur Nogueira Santos e Costa	Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)	Tese	2023	Universidade de Brasília
Beatriz Formiga Silva	Curriculum do estado de São Paulo e BNCC: convergências e divergências no ensino de história	Dissertação	2023	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Breno Mendes	Ensino de história, historiografia e currículo de história	Artigo	2020	Revista Transversos
Carla Silvino de Oliveira	A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História	Tese	2021	Universidade de São Paulo
Celso do Prado Ferraz de Carvalho	Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: formas atuais de expressão do capital na educação	Artigo	2022	Revista Eccos
Cláudia Cristina da Silva Fontineles Marcelo de Sousa Neto	Além da norma: a BNCC e as repercussões no Ensino de História	Artigo	2023	Revista História e Ensino
Débora Quézia Brito da Cunha Castro	A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)	Tese	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Débora Quezia Brito da Cunha Castro Crislane Barbosa de Azevedo	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nas escolas públicas de ensino médio em Natal/RN1	Artigo	2019	30º Simpósio Nacional de História – ANPUH – Brasil - Recife
Diogo Alchorne Brazão	A BNCC e a influência da historiografia tradicional	Artigo	2022	Ebook - Ensino de História: Contribuições e Reflexões na Pesquisa História para os Desafios da Docência na Educação
Eduardo Roberto Jordão Knack Lidiane Elizabete Friderichs	A BNCC e os Referenciais Curriculares do estado da Paraíba: considerações sobre o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Artigo	2020	Revista História e Ensino
Eliane Monteiro Mendes de Melo	Base Nacional Comum Curricular: caminhos e descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano	Dissertação	2022	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Fabiana Rodrigues de Almeida	A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história	Tese	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora
Francisco José Balduino da Silva Jean Mac Cole Tavares Santos Márcia Frota Fernandes	BNCC e o currículo de história: interpretações docentes no contexto da prática	Artigo	2019	Currículo Sem Fronteiras
Gabrielle Gomes Oliveira	A história do tempo presente e a BNCC	Artigo	2022	Repositório de anais da ANPUH-GO
Geraldo Lopes da Silva Filho Aglycia Chaves Barros Sousa Claudinei Francisco Pioner Renata Carvalho Durães Pena	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual currículo brasileiro: uma reflexão teórica sobre o ensino da história	Artigo	2023	Revista Amor Mundi
Henrique Ferreira Pacini	Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC	Artigo	2017	Revista História e Ensino
Jean Carlos Moreno	O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil	Artigo	2019	InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS

Maria Michelle Fernandes Alves Breyunner Ricardo de Oliveira	A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais	Artigo	2022	Olhar de Professor
Mariana Xavier de Oliveira	Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história	Dissertação	2018	Universidade Federal do Rio Grande
Nara Suzana Pereira da Silva Paula Trindade da Silva Selbach	Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular	Artigo	2018	Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
Nilton Mullet Pereira Mara Cristina de Matos Rodrigues	BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História	Artigo	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rodolfo Raphael Sousa Oliveira	Ensino de história em tempos de BNCC: qual cidade no Currículo da Cidade?	Dissertação	2022	Universidade Federal de São Paulo
Rodrigo Sarruge Molina Talita Francieli Bordignon	A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de história	Artigo	2022	Revista Práxis e Hegemonia Popular
Rossano Rafaelle Sczip Edison Aparecido Chaves	Ensino de história e BNCC – Análise da relação dicotômica entre o nacional e o global no livro didático de história	Artigo	2021	XII Encontro Perspectivas do Ensino de História
Sandra Regina Ferreira de Oliveira Flávia Eloisa Caimi	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Artigo	2021	Educar em Revista
Selma De Araujo Torres Omuro	História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação	Artigo	2020	XXV Encontro de História da ANPUH - SP
Victor Ridel Juzwiak	Entre disputas e debates: a construção da BNCC de história	Dissertação	2021	Universidade Federal de Uberlândia