

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL**

BEATRIZ FORMIGA SILVA

**CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E BNCC: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

FRANCA

2023

BEATRIZ FORMIGA SILVA

**CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E BNCC: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de História,
Direito e Serviço Social da Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para a obtenção do
título de Mestre em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas e Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Novaes de Senne

FRANCA

2023

S586c Silva, Beatriz Formiga
Currículo do estado de São Paulo e BNCC:
convergências e divergências no ensino de história /
Beatriz Formiga Silva. -- Franca, 2023
72 p. + objeto educacional

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Marina Novaes de Senne

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Políticas
Públicas. 4. BNCC. 5. Currículo do Estado de São
Paulo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTÊNCIAL DESSA PESQUISA

O impacto potencial sé dará através da compreensão da diferença entre a BNCC e o Currículo do Estado de São Paulo no que tange o ensino de história para alunos do ensino médio, buscando elucidar esses dois documentos para o uso de docentes em suas práticas em sala de aula.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The potential impact will be through understanding the difference between BNCC and the São Paulo State Curriculum in regard to the teaching of history to high school students, seeking to elucidate these two documents for the use of teachers in their classroom practices.

BEATRIZ FORMIGA SILVA

**CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E BNCC: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para a obtenção do
título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e
Educação.**

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação.

COMISSÃO JULGADORA

Presidente: Profª Drª Marina Novaes de Senne

1º. Examinador: Profª Drª Vânia de Fátima Martin

2º. Examinador: Profª Drª Daniela de Figueiredo Ribeiro

Franca, 28 de Abril de 2023.

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a equipe da UNESP que em tempos difíceis foi compreensiva e forneceu todas as ferramentas necessárias para a realização deste trabalho. Também sou grata à minha orientadora Marina Senne, e por todo o apoio, dentro e fora deste trabalho, gostaria de mencionar aqui também a Professora Vânia, que apoiou este projeto desde seu princípio. Por fim, agradeço imensamente a minha família e ao Gabriel, meu noivo, que apoiaram minha trajetória acadêmica, sempre acreditando em meus projetos. A todos os citados minha eterna gratidão.

**“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos”
(Martin Luther King)**

SILVA, Beatriz Formiga. **Currículo do estado de São Paulo e BNCC: Convergências e Divergências no Ensino de História**. Dissertação de Mestrado (Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e Educacionais.) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

RESUMO

Os currículos oficiais são políticas públicas que orientam e materializam as ações do governo no que diz respeito às diretrizes educacionais da rede pública de ensino. Nos últimos anos ocorreu uma transição importante dos currículos que regem a educação no estado de São Paulo, atualmente, existem dois documentos que orientam a prática docente nesse território: a Base Comum Curricular publicada em 2018 e o Currículo Paulista de 2020. A presente pesquisa aborda discussões dentro do ensino de História com o tema: convergências e divergências existentes entre o currículo do Estado de São Paulo e a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio no campo disciplinar da História. De forma geral, objetivou-se analisar quais as contribuições que esses dois documentos oferecem com relação aos conteúdos, abordagens e temas indicados para o Ensino Médio, tendo em vista que o currículo tem uma relação direta com as Políticas Públicas educacionais. A Federação, por meio da BNCC, apresenta uma verdadeira inovação em relação a temas, abordagens e metodologias? Qual o papel de um segundo currículo para o Estado? Neste estudo entendemos currículo como um dos elementos fundamentais das políticas públicas e das mudanças propostas para a educação, elaboradas a partir dos anos 80 e 90 do século XX, cujo objetivo é a unificação e igualdade dos educandos em território brasileiro. A BNCC configura-se como exemplo desse projeto, visto que atende aos anseios de um currículo unificado, capaz de sanar as necessidades educacionais de todos os estados brasileiros. Para tanto nos apoiamos na concepção de currículo de Apple, e a partir dessa concepção teórica realizamos uma análise crítica dos documentos curriculares. Também nós apoiamos nos estudos de Bittencourt no que diz respeito ao Ensino de História. Para essa análise optamos por um estudo qualitativo, com ênfase na análise de conteúdos e nos escritos de Laurence Bardin. Para sustentar esta pesquisa foi inicialmente realizada uma análise dos conteúdos de cada um dos documentos, e com os resultados dessa investigação foi realizado um balanço desses documentos, explorando a estrutura e os conteúdos gerais, o que possibilitou apontar as convergências e divergências nas temáticas selecionadas (tempo e temporalidade). A partir dessa análise foi possível concluir que existem poucas diferenças com relação aos conteúdos e habilidades dos documentos analisados, sendo estes apenas escritos e estruturados de formas distintas. Ao fim desse trabalho foi produzido um material de orientação para professores em sala de aula, especificamente na área do ensino da História neste nível de ensino, tendo em vista as demandas curriculares vigentes.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de História e Políticas Públicas.

ABSTRACT

The official curricula are public policies that guide and materialize the government's actions with regard to the educational guidelines of the public school network. In recent years, there has been an important transition in the curricula that govern education in the state of São Paulo, currently, there are two documents that guide teaching practice in this territory: the Common Curricular Base published in 2018 and the 2020 Paulista Curriculum. discussions within the teaching of History with the theme: existing convergences and divergences between the curriculum of the State of São Paulo and the National Common Curricular Base for Secondary Education in the disciplinary field of History. In general, the objective was to analyze the contributions that these two documents offer in relation to the contents, approaches and themes indicated for High School, considering that the curriculum has a direct relationship with Educational Public Policies. Does the Federation, through the BNCC, present true innovation in terms of themes, approaches and methodologies? What is the role of a second curriculum for the State? In this study, we understand curriculum as one of the fundamental elements of public policies and proposed changes for education, elaborated from the 80s and 90s of the 20th century, whose objective is the unification and equality of students in Brazilian territory. The BNCC is an example of this project, as it meets the aspirations of a unified curriculum, capable of meeting the educational needs of all Brazilian states. For that, we rely on Apple's curriculum design, and from this theoretical conception we carried out a critical analysis of the curricular documents. We also rely on Bittencourt's studies with regard to the Teaching of History. For this analysis, we opted for a qualitative study, with emphasis on content analysis and Laurence Bardin's writings. To support this research, an analysis of the contents of each of the documents was initially carried out, and with the results of this investigation, a balance of these documents was carried out, exploring the structure and general contents of this document, which managed to point out the convergences and divergences in the selected themes (time and temporality) from this analysis it was possible to conclude that there are few differences in relation to the contents and abilities of the analyzed documents, which are just written and structured in different ways. At the end of this work, guidance material was produced for teachers in the classroom, specifically in the area of teaching History for this level of education, in view of the current curricular demands.

Keywords: Curriculum, History Teaching and Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Estrutura BNCC.....	28
Figura 02 - Componentes curriculares BNCC: Ensino Fundamental.....	29
Figura 03 - Componentes curriculares BNCC: Ensino Médio.....	29
Figura 04 - Competências e Habilidades BNCC.....	31
Figura 05 - Competências e Habilidades Currículo do Estado de São Paulo.....	42
Figura 06 - Gráfico de Avaliação sobre a Pertinência do Currículo do Estado de São Paulo.....	45
Figura 07 - Gráfico de Avaliação sobre a Pertinência do Currículo do Estado de São Paulo.....	46
Figura 08 - Competências Gerais da Educação Básica da BNCC.....	47
Figura 09 - Panfleto: Me formei, e agora?.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Competência e habilidade: BNCC, Ensino Médio.....	34
Quadro 02 - Categorias da Área de Humanidades: Currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio.....	43
Quadro 03 - Competências e Habilidades: Currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio.....	48
Quadro 04 - Conceito de tempo presente nas Competências específicas destinada à Área de Humanidades da BNCC.....	52
Quadro 05 - Conceito de tempo presente nas Competências específicas destinada à Área de Humanidades no Currículo do Estado de São Paulo.....	53
Quadro 06 - Conteúdos panfleto “Me forme, e agora?”.....	65
Quadro 07 - Conteúdos presente no vídeo Tempo e Temporalidades.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela - 01 Distribuição dos trechos por tempo métrico e tempo qualitativo na BNCC.....	55
Tabela - 02 Distribuição dos trechos por tempo métrico e tempo qualitativo no Currículo do Estado de São Paulo.....	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Metodologia.....	17
1.2	Análise de dados	17
2	CURRÍCULO DE HISTÓRIA: TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA	19
2.1	Currículo.....	19
2.2	Ensino médio e ensino de história	20
3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	25
3.1	A estrutura	27
3.2	O conteúdo	31
4	O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	37
4.1	A estrutura	40
4.2	O conteúdo	43
5	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	51
5.1	Tempo e temporalidade	51
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou fazer uma análise comparativa entre dois documentos curriculares que ditaram as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo: O Currículo do Estado de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular. Ambos os documentos são a base central das diretrizes educacionais aplicadas nas escolas públicas e privadas nos últimos anos. Neste estudo, nos aprofundamos nos direcionamentos específicos feitos ao Ensino de História no Ensino Médio. A motivação por trás dessa análise vem do questionamento de quais são as contribuições de cada um desses documentos e também suas diferenças.

A visão que essa pesquisa tem sobre o currículo está atrelada a uma concepção de que esse documento não é neutro. O currículo faz escolhas políticas, dessa forma, os educadores também são envolvidos nesse ato político, sendo assim, o currículo relaciona-se com os interesses sociais de um determinado contexto histórico (Apple, 2008). Analisar o currículo é também analisar essas escolhas políticas feitas para a educação, em nossa análise, mais especificadamente, as escolhas políticas feitas para o Ensino de História, e nesse contexto, quais escolhas foram feitas pela nação e pelo estado.

A primeira parte de nosso trabalho nos serve como um alicerce teórico para posteriormente conseguirmos compreender com maior profundidade os dois currículos trabalhados nos limites e avanços dos currículos de História analisados neste estudo. A primeira seção é dividida em duas partes, sendo o foco inicial, esclarecer a definição de currículo e seu propósito na educação, e posteriormente estabelecer os estudos e autores que são referências no Ensino de História, para conseguirmos identificar de forma mais concreta os limites e avanços nos currículos de História analisados.

Dessa forma, inicialmente, nos aprofundamos na criação como Política Pública do Currículo do Estado de São Paulo, documento lançado como currículo oficial para o Estado de São Paulo em 2020. Em um segundo momento foi analisada suas propostas para o ensino de História para o Ensino Médio, buscando compreender quais eram os objetivos a serem alcançados e temas trabalhados nesses anos do Ensino Médio. Esse mesmo procedimento foi realizado também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Após a realização

desse procedimento, elencamos o material necessário para a comparação dos conteúdos de ambos os documentos.

Já na terceira seção, centralizamos nossos estudos na comparação dos dados coletados na análise feita anteriormente, buscando agora a comparação das duas propostas para o Ensino de História dos dois currículos para o Ensino Médio, demonstrando assim as reais convergências e divergências de ambas propostas curriculares. Por fim, teremos uma visão mais ampla das propostas que essas políticas públicas educacionais têm para o Estado de São Paulo.

1.1 Metodologia

A pesquisa aqui proposta se constitui como uma análise documental de cunho qualitativo, de modo a buscar desvendar as diversas facetas dos documentos selecionados e compreender seus conteúdos manifestos e latentes. Para tanto, a pesquisa documental qualitativa é a melhor escolha para alcançar os objetivos almejados pela pesquisa. Os documentos selecionados para análise são: A Base Nacional Comum Curricular (2018) e O Currículo Paulista (2020). Esses documentos estão disponíveis nos sites oficiais da federação e do estado, respectivamente. Os documentos serão analisados a partir das teorias curriculares de Apple que guiarão as leituras e análises dos documentos.

1.2 Análise de dados

Este trabalho se estrutura na metodologia de uma análise de conteúdo alicerçados pelos estudos de Laurecem Bardin (1997). Analisamos essencialmente documentos oficiais, relativos às políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo (2020) e às diretrizes nacionais contidas na BNCC no que diz respeito aos critérios curriculares para o Ensino Médio, de modo a construir um corpo teórico e analítico final desta dissertação em que as convergências e divergências para o Ensino da História sejam apresentadas.

Inicialmente, para a análise de dados, foi realizada uma pré-análise dos documentos selecionados. Nessa primeira etapa foi efetuada uma leitura “livre”, a fim de ter um primeiro contato com os documentos e identificar os principais pontos dos mesmos, realizando um processo de descrição e identificação das principais características com o objetivo de formular hipóteses na fase de inferências.

Posteriormente selecionaram-se os principais indicadores dos documentos, os temas centrais para serem comparados entre si.

Logo após esse primeiro momento realizamos a separação desses indicadores em categorias de análise, que conseguimos compilar em grupos temáticos para a separação dos conteúdos dos documentos. É importante ressaltar que as categorias de análise não foram definidas a priori, os indicadores coletados dos documentos foram os definidores para a criação dessas categorias.

Tendo os materiais dos documentos separados, primeiramente em indicadores e posteriormente em categorias de análise, interpretamos os dados guiados pelas referências de currículo, possibilitando a compreensão dos mesmos, a fim de buscar os significados concedidos pelas características enumeradas, e a partir desses dados, confirmar ou refutar as hipóteses feitas na fase de Inferência.

Esse processo foi realizado com os dois documentos selecionados para essa análise. Ao fim do processo de conteúdo individual de cada documento foi realizada uma comparação entre as diferentes interpretações, com o propósito de aferir se há de fato mudanças entre essas duas propostas curriculares.

Na parte final deste trabalho apresentaremos um documento de orientação para os professores da área, contendo informações e indicações que possam auxiliar estes profissionais no trabalho em sala de aula com o Ensino Médio.

2 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Currículo

Diversos estudos, como o de Circe Bittencourt (2018), apontam que a construção curricular é um importante elemento nas mudanças efetivas da educação. 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. A partir dessa construção é possível identificar os objetivos e aspectos que podem ser criticados ou analisados.

Os currículos escolares têm sido objeto de várias análises que situam seu significado político e social. Essas dimensões precisam ser entendidas para a compreensão de direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea (BITTENCOURT, 2018, p.78).

Tendo em vista esses aspectos, o Ensino de História, desde sua criação no Brasil, vem sendo igualmente analisado e criticado por meio do currículo. Partimos de uma visão de currículo alicerçada aos estudos de Michael Apple (2008), que compreende a análise curricular em dois níveis: o normativo e o crítico. Dessa forma o currículo é entendido como um documento que estabelece regras e normas, e como tal, possui valores incutidos em sua produção e execução. O papel analítico deve ser realizado a fim de não apenas construir críticas ao currículo, mas propor melhorias efetivas, com o objetivo de estabelecer propostas que levarão a uma mudança concreta nas formas de se entender e produzir os currículos.

O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo (YOUNG, 2014, p.199).

Dessa forma devemos analisar e criticar o currículo como um documento que faz escolhas e exclusões, sempre nos questionando os objetivos desse documento para a sociedade que ele atende, portanto analisar essa política pública com esse viés nos possibilita compreender de forma mais complexa e mais clara esse documento.

A visão de nossa análise parte do pressuposto do currículo como um documento que expressa vontades e demandas de grupos sociedade dominante da sociedade (APPLE, 2008). Dessa forma, possibilitando compreender de forma mais clara quais são as diferenças entre os interesses sociais, econômicos e políticos ligados as pretensões da nação e do estado, buscando também observar quais são as convergências e divergências nos interesses envolvendo as demandas curriculares de cada um desses polos de poder.

Sabemos que os interesses em relação à educação mudam quando analisamos as necessidades políticas e sociais do Estado de São Paulo e do restante do Brasil. São Paulo sempre buscou reafirmar seu *status* de potência educacional e reforçar os números que impressionam com relação à educação em seu território¹. O Estado de São Paulo durante muitos anos foi o responsável por ditar as demandas curriculares e nesse momento se encontra em segundo plano, uma vez que o Estado Brasileiro tomou as rédeas com relação ao que seria ensinado ou não em todo o território, lançando um currículo com caráter obrigatório, e não mais sugestões por meio de parâmetros.

Dessa forma, se o estado tem outras demandas políticas e sociais que diferem da nacional, podemos observar esse viés também dentro da escrita curricular, assim ao longo da análise abordamos algumas dessas questões referentes as escolhas políticas feitas por esses documentos, buscando responder se há diferenças entre as escolhas e os interesses políticos desses dois grupos.

2.2 Ensino médio e ensino de história

O Ensino Médio, dentro da história brasileira, surge entre o século XVI e XVII com a intervenção dos jesuítas na educação, naquele momento a educação era dívida em dois momentos (primário e secundário). O público a qual era destinado o secundário era extremamente restrito, limitando-se apenas a elite da população brasileira. Essa educação tinha como objetivo central a ida de jovens brasileiros para universidades na Europa, tendo em vista que a primeira universidade brasileira só seria aberta em 1920, no Rio de Janeiro. Conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das Humanidades Clássicas em escolas dos jesuítas, mas sob diferentes

¹ Aqui faço uma referência ao título de um dos capítulos do Currículo do Estado de São Paulos de 2019 intitulado de “O Estado de São Paulo: números que impressionam!”

objetivos e formas (BITTENCORT, 2018).

Nos colégios dos jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses houve, igualmente, a difusão de uma história por intermédio de antigos textos “clássicos” e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias. João Hansen (2007) destaca que a utilização de autores da Antiguidade pelos jesuítas nas regiões colonizadas da América serviu, mais fortemente do que na Europa, como meio de seleção social das elites do que efetivamente como fundamento para o estudo de uma cultura letrada. Nesse sentido, as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para “colonos iletrados” e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade (BITTENCORT, 2018, p.127).

A partir de 1816 novas propostas para o Ensino de História foram estipuladas para o Brasil por Martim Francisco Ribeiro de Andrada. Andrada fez uma nova organização educacional, na qual haviam dois graus de ensino. Um Primeiro Grau com duração de três anos, destinado a alunos de 8 a 10 anos, e o segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos. Nessa organização escolar já conseguimos observar o aparecimento de disciplinas como História e Geografia, apesar dessa proposta ter sido rejeitada na Assembleia Constituinte de 1823 pela grande dificuldade de se debater um preceito educacional mais complexo. Todavia é interessante observar que já estava havendo reflexões do que deveria ser o ensino de história para essas faixas etárias.

Pelo ensino de História, o aluno deveria “seguir a ordem dos tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos” e, por esta atividade, constituiria o hábito de “abarcas suas relações e a criar para si uma filosofia da história” aput (Andrada, 1945, p.104). Propunha uma renovação metodológica, na qual a História não seria um mero estudo de fatos isolados “que, espalhados nas diferentes páginas de um livro, instantaneamente se riscam da memória”, mas seu conhecimento seria fixado na memória e conservado o que aprendeu mediante a possibilidade de construção de “quadros em seu pensamento” (BITTENCORT, 2018, p. 131).

No decorrer do século XX a educação para essa parcela da população continuou restrita, naquele momento os Liceus eram responsáveis pela educação desses jovens brasileiros. Nessas escolas eram realizados exames para a obtenção do grau de bacharel, que eram necessários para realização de um curso superior, fazendo uma separação da educação oferecida para os homens e mulheres. Nesse momento, observamos o início de um processo de separação em disciplinas, culminando no surgimento das disciplinas, ressignificando o Ensino de História:

A História se inseriu ardilosamente no âmbito das Humanidades juntamente com os estudos da literatura e das línguas vivas, e seus objetivos estavam

comprometidos com uma formação moral por intermédio de um curso dogmático estabelecido por um programa oficial ao qual os professores se submetiam, mas por vezes se rebelavam, especialmente no confronto entre uma história sagrada e uma história profana (BITTENCORT, 2018, p.134 apud Pirola, 2013).

Somente a partir de 1930 veremos uma reestruturação mais robusta com relação à educação brasileira, tendo em vista que foi o ano do início das reformas feitas por Francisco Campos, definindo que para o ingresso no ensino superior era necessário ser realizado o ensino secundário. Nesse momento o Ensino de História se voltou para o objetivo de formar o homem para lidar com as questões do mundo urbano e tecnológico, essa ideia ligava o Ensino de História a uma ideia de progresso e civilidade (BITTENCORT, 2016).

A partir de 1942 houve a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que propõe uma nova organização e um novo objetivo para o que é hoje o Ensino Médio. Nessa nova organização foram propostos três momentos: o curso ginasial, o curso clássico e o curso científico. O curso ginasial tinha a duração de quatro anos, e tinha como objetivo os estudos dos elementos fundamentais do ensino secundário, já o curso clássico e o científico tinham a duração de três anos, e tinham o objetivo de um aprofundamento em áreas distintas do conhecimento, o clássico focado em filosofia e letras antigas e o científico nos estudos relacionados à ciência (BRASIL, 1942). Nesse momento vemos que a divisão disciplinar está completa. Na própria lei é possível observar que existe uma divisão dentro do Ensino de História. A História Geral e a História do Brasil, a primeira se relaciona a uma História europeia, enquanto a História do Brasil com as questões nacionais.

Em seguida temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que tornava obrigatório somente o ensino primário (quatro anos de estudo), já o nível secundário ficou restrito, pois seu ingresso demandava a realização de um exame para acesso ao Ginásio.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961)

Dez anos após a criação dessa lei, temos algumas mudanças com a promulgação da LDB de 1971, que torna obrigatório a escolaridade de oito anos, além de retirar a exigência de um exame para o acesso ao ginásio:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral dos adolescentes

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. (BRASIL, 1971)

A partir de 1988, com a mudança trazida pelo artigo 205 da constituição, que torna a educação um direito universal, começam algumas mudanças importantes na estruturação do Ensino Médio. Em 1996 a LDB (Lei de diretrizes e bases) inclui o Ensino Médio como parte do Ensino Básico Brasileiro, com essa nova visão sobre o Ensino Médio são criados nos anos 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apresentavam apenas propostas de uma organização do currículo para essa faixa etária, e não demandas com relação ao Ensino Médio. Nesse documento podemos observar definições de competências e habilidade por áreas do conhecimento, sendo apresentado o que é esperado das aulas de História para o Ensino Médio:

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. Além de consubstanciar algumas das noções básicas introduzidas nas séries anteriores, que contribuem e fornecem os fundamentos para a construção da identidade, tais como a de diferença e de semelhança, o ensino de História para as séries do nível médio amplia e consolida as noções de tempo histórico (BRASIL, 2000 p. 22).

A partir desse momento temos algumas mudanças curriculares em 2012 com as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que atualizam as demandas curriculares visando abarcar as novas necessidades dos alunos do século XXI. Outra grande mudança ocorrerá alguns anos à frente em 2017 com a inserção dos itinerários formativos por meio do “Novo Ensino Médio”.

Por fim, em 2018 foi homologado a Base Nacional Comum Curricular que unificava as demandas curriculares a nível nacional, garantindo uma unidade dos

conteúdos e habilidades trabalhados em solo brasileiro. O objetivo das humanidades e por conseguinte do Ensino de História desse documento seria o:

[...] compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 563).

Sendo assim, observamos que o Ensino de História atrelado à educação de jovens no Brasil sofreu muitas alterações ao longo do tempo, tendo mudado de objetivos e práticas ao longo de sua trajetória. Dessa forma a visão que temos para os objetivos do Ensino de História para a sociedade atual está ligada com a ideia de que a História é uma das principais referências para nos situarmos na experiência humana, assim o papel do ensino de história e do trabalho docente ganham um objetivo intrínseco na vida dos estudantes.

Para tanto entender ainda melhor a importância das humanidades nos dias de hoje, é preciso ter bem claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela. A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica. Portanto, História neles! (PINSKY, PINSKY, 2016, p.21).

Portanto, o ensino de história e a prática docente tem uma grande responsabilidade social perante a educação de jovens e da sociedade como um todo.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Há mais de 20 anos começou o processo que culminaria na criação de um projeto para a educação brasileira: um currículo integrado e comum a todas as instituições de ensino nacional. O caminho da formação desse currículo começou no ano de 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

É possível verificar a necessidade da criação de um currículo comum que abarcaria as demandas da população brasileira com relação à educação, iniciando um longo percurso no desenvolvimento e aperfeiçoamento do que é hoje a BNCC. Durante esse período, alguns documentos foram criados, não como demandas curriculares, mas como documentos de apoio as diretrizes de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que em 1998 já possuíam uma versão consolidada para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no ano de 2000 tiveram instituídos os parâmetros curriculares destinados ao Ensino Médio (PCNEM). Apesar dos PCNs não possuírem um caráter obrigatório, constituem uma orientação para os professores no ensino de forma geral.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada, gerando diversas críticas de professores, gestores, educadores, pesquisadores e instituições de ensino. Uma das críticas geradas nesse processo foi o questionamento de se a BNCC traria de fato uma inovação para o ensino público brasileiro, e quais mudanças efetivas esse currículo ocasionaria para o dia-a-dia das instituições de ensino.

Ao adentrarmos no campo do contexto da prática, vemos o quanto os discursos montados nos contextos de influência e da produção de texto, que ganharam notoriedade e foram responsáveis pela formulação da BNCC homologada, encontraram-se distantes dos profissionais em sala de aula. Nesse distanciamento entre os discursos de defesa da Base e as visões que os professores têm da BNCC vemos um grande lapso, onde os docentes não concebem a Base como democrática e muito menos capaz de garantir a qualidade e equidade educacional, pelo contrário, os docentes percebem que a Base vem, no campo da História, para desqualificar o trabalho crítico da disciplina e desvalorizar seus profissionais (SILVA; SANTOS; FERNADES, 2019, p. 1023).

Durante o trajeto para criação da BNCC, diversas versões do documento foram sendo criadas, o intuito central desse processo era possibilitar que o documento fosse lido, analisado e criticado, para que, no futuro, novas versões pudessem ser criadas atendendo a demanda de professores e do restante da equipe escolar. Na primeira versão oficial do documento, disponibilizada em 16 de setembro de 2015, essa intenção já é exposta na apresentação da base, escrita por Renato Janine Ribeiro, ministro da Educação do Brasil.

Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens. Aguardamos a discussão para, depois, podermos encaminhar ao CNE² uma versão segunda, para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade. Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil (BRASIL, 2015 p.2).

A versão seguinte do documento lançada em 3 de maio de 2016 também possuía esses mesmos objetivos, com o tempo o documento foi sendo alterado tanto em sua estrutura como em seu conteúdo. O documento mais completo lançado dentro dessa trajetória foi o apresentado em março de 2018, sendo bem semelhante a versão final da Base que seria homologada no mesmo ano. Nesse momento, em março de 2018, o currículo destinado ao ensino infantil e ao ensino fundamental já estava praticamente finalizado. O foco com relação ao Ensino Médio só aconteceria em 2 de agosto de 2018, quando esse ciclo virou centro das discussões do currículo, essa última etapa conseguiu consolidar a BNCC e em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, oficializando assim o novo currículo nacional.

Dessa forma, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular deve ser totalmente aderida para o Ensino Infantil e Fundamental no período de dois anos após a homologação do documento, sendo assim, até o ano de 2020. Já no caso do Ensino Médio, que teve sua parte da base aprovada em dezembro de 2018, a obrigatoriedade foi definida a partir de 2021, conforme a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Após esse marco, escolas de todo o Brasil começaram a fazer alterações para se adaptar ao novo currículo. Nas escolas paulistas, os professores agora precisam se desvincular não

² Conselho Nacional de Educação que tem com um dos objetivos formular e avaliar a política nacional de educação.

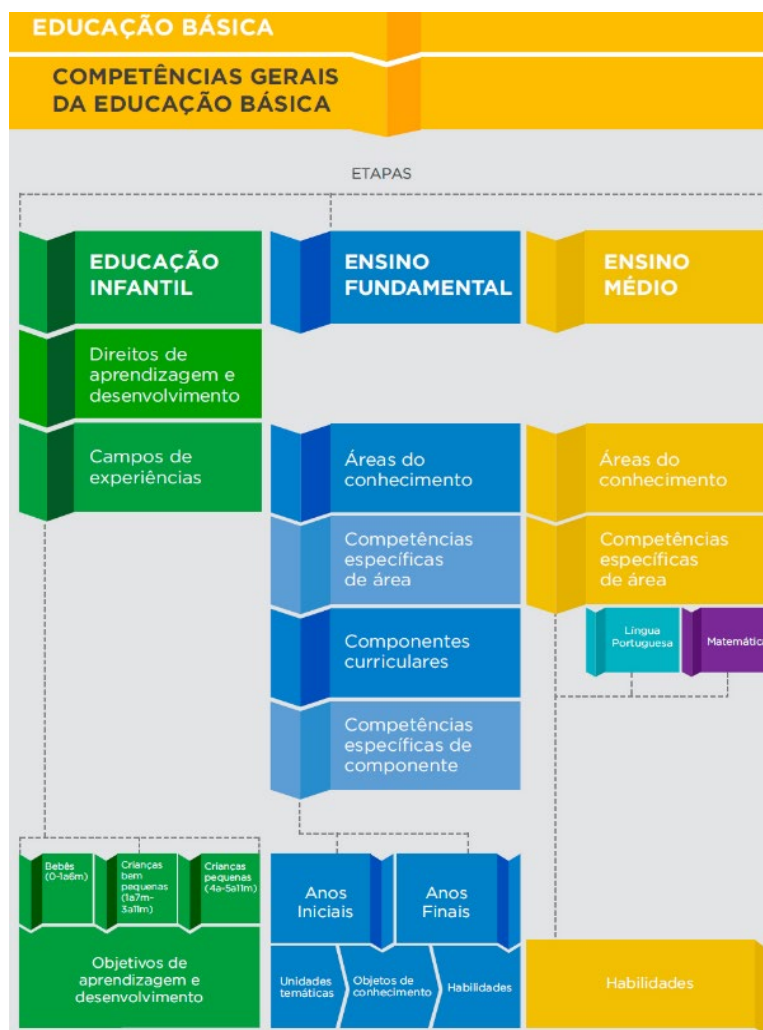
somente do currículo produzido pelo Estado, mas de todo material didático e de apoio que compunham esse documento.

3.1 A estrutura

A estrutura da base é composta por alguns elementos, inicialmente conta com uma introdução geral e logo em seguida já começa a separar os demais tópicos por ciclos, formando assim apresentações e explicações específicas para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio. A primeira divisão é a introdução que contém um texto breve com subtópicos que descrevem os objetivos centrais da base, seus marcos legais, fundamentos pedagógicos, dentre outros.

Logo após, temos uma seção destinada a explicar a estrutura da BNCC, o documento inicia essa explicação com a apresentação de uma figura de como funciona a organização do currículo:

Figura 1- Estrutura BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018³

Na figura 1, conseguimos observar que a estrutura do documento muda para cada ciclo, é importante fazer uma breve comparação entre os tópicos propostos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O Ensino Médio possui uma estrutura menos complexa, dando foco ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, que aparecem em destaque. Essa diferença de abordagem do currículo com relação aos ciclos também pode ser observada na continuação deste tópico, onde o documento apresenta uma tabela com os componentes curriculares.

³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de jan. 2022

Figura 2- Componentes curriculares BNCC: Ensino Fundamental

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018⁴

Figura 3- Componentes curriculares BNCC: Ensino Médio

	COMPONENTES CURRICULARES (1ª À 3ª SÉRIE)
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018⁵

Ao observar as figuras 2 e 3 podemos perceber que o Ensino Fundamental possui divisões mais específicas dentro de suas orientações curriculares pensadas nas especialidades dos docentes que acompanham a turma. Já o Ensino Médio une

⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de jan. 2022

⁵ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de jan. 2022

as áreas dos conhecimentos em quatro grupos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, o Ensino de História não possui uma seção destinada a seus conteúdos e habilidades de forma separada, o que pode dificultar a orientação curricular mais específica para os professores da área.

Após a explicação da estrutura do documento observamos as separações por ciclo, nesse momento vamos nos atentar a seção cinco, denominada “A Etapa do Ensino Médio”, nela encontramos inicialmente três tópicos que iniciam a discussão com relação ao Ensino Médio, esses tópicos são: “O Ensino Médio no contexto da educação básica”, “A BNCC do Ensino Médio” e por fim “Currículos: BNCC e itinerários”. Esses três tópicos iniciais têm como objetivo apresentar o currículo e a forma como se espera que os conteúdos e habilidades sejam trabalhados no Ensino.

Por fim, chegamos à seção denominada “Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”, conforme podemos observar na figura 4 é possível visualizar o quadro com as competências específicas e as habilidades. É importante salientar que essas competências são destinadas a mais de uma disciplina, podendo ser aplicadas nas aulas de História, Geografia, Sociologia e etc.

Figura 4- Competências e Habilidades BNCC

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/ Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

HABILIDADES
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018⁶

Conforme podemos observar na figura 4 as competências aqui aparecem em formato de um pequeno texto, enquanto que as habilidades que devem ser desenvolvidas são dispostas em um quadro. Essas competências são gerais, pois necessitam de uma certa flexibilidade para conseguir abarcar todos os conteúdos previstos para as Ciências Humanas no Ensino Médio, devido à própria opção do documento de não separar essas exigências por ano letivo, mas tratar o Ensino Médio como um segmento contínuo.

3.2 O conteúdo

Com relação ao conteúdo vamos separar a BNCC em três momentos: A Introdução do documento, a etapa do Ensino Médio (direcionamentos gerais com relação a esse ciclo), e por fim A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (em que encontraremos os direcionamentos com relação ao Ensino de História).

Logo no início da Introdução da Base conseguimos observar que um dos objetivos centrais do documento é proporcionar uma unidade com relação à educação no território nacional, tendo em vista que durante o regimento dos PCNs cada Estado

⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de jan. 2022

acabou por criar suas diretrizes próprias, como já pudemos observar com o caso mais específico do Estado de São Paulo. Assim, esse documento espera unir o direcionamento político-educacional:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p.8).

Com relação aos fundamentos pedagógicos, logo no início do documento, já é deixado claro alguns conceitos importantes para a compreensão do currículo. Destacando, por exemplo, a sua definição de competência, que está ligada com a ideia de “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, 2018, p.8). Dessa forma, as competências são instrumentos utilizados para compreender o mundo a sua volta. O documento destaca que as habilidades devem ser usadas para “o exercício da cidadania e do mundo do trabalho” esse objetivo se repete ao longo do documento por se caracterizar como um dos pontos-chave a ser alcançado pela base. Assim, o documento admite como foco o desenvolvimento através das competências, e afirma:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

As orientações e definições do documento definiram, dentro de cada área, o que o aluno deve saber e fazer. Para alcançar esse objetivo em realidades tão distintas a base afirma que seu conteúdo promove a flexibilidade necessária.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações (BRASIL, 2018, p.16).

Dessa forma, a Base, nessa introdução, aposta em um regime de colaboração entre os Estados e Municípios para que os mesmos consigam colaborar com a implementação do documento. Também se espera desses demais atores que auxiliem a Base a conseguir lidar com as questões singulares dos diversos espaços educacionais, assim explicitando que a BNCC reconhece o desafio de um currículo que consiga abranger todas as necessidades do território brasileiro, além de afirmar que essa flexibilidade do documento com o conhecimento específico das questões pelos estados e município, possibilitará a construção de um currículo apropriado ao nível nacional.

Especificamente na área destinada ao Ensino Médio observamos que um dos objetivos do currículo para o Ensino Médio é contribuir para a construção do “projeto de vida” que seria o que o estudante projeta para seu futuro, segundo a base e “diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BRASIL, 2018, p. 463). Dessa forma, os componentes curriculares viriam para auxiliar o estudante nesse planejamento, independente da escolha de cada indivíduo. Para além disso o currículo determina que esse ciclo deve também proporcionar um preparo para as diversas questões que serão enfrentadas por esse jovem posteriormente:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se

refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p.463).

Com relação aos objetivos traçados pela base para a área de Ciências Humanas, estão ligados com um aprofundamento teórico do que é previsto no Ensino Fundamental:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas **propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual** e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2018, p. 472. Grifo meu).

Nesse trecho conseguimos observar os objetivos centrais propostos para o ensino na Área de Humanidades, portanto, no Ensino de História. É proposto um trabalho com competências importantes citadas na base como: identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, por meio das temáticas históricas o aluno deve ser capaz de alcançar esses processos citados e com a compreensão desses conteúdos e habilidades o currículo espera alcançar um jovem capaz de enfrentar as questões do mundo atual.

Diferente de documentos anteriores ou até mesmo da própria seção da BNCC destinada ao Ensino Fundamental, aqui não há definição de temas que devem ser trabalhados ao longo do Ensino Médio. São apresentadas apenas competências e habilidades amplas, que, a depender da interpretação, podem ser utilizados nas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, observe a tabela com um exemplo:

Quadro 1 - Competência e habilidade: BNCC, Ensino Médio

Competência: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Habilidade: Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

Fonte: BNCC, 2018, adaptado pelo autor

Conseguimos observar no quadro 1 que não há uma indicação clara com relação a qual temática específica de História deveria ser trabalhada, esse documento requer um esforço interpretativo para que possamos selecionar a temática adequada para cada competência e habilidade descrita na BNCC. Com essa competência e habilidade descrita no quadro o professor poderia, por exemplo, trabalhar com as primeiras civilizações (sociedades hidráulicas) apresentando as transformações na paisagem que a presença do homem teve ao começar seu processo de sedentarização.

Para o Ensino de História, esse documento exige um processo de compreender em qual momento das temáticas tradicionalmente trabalhadas no Ensino Médio essas competências e habilidades poderiam ser desenvolvidas, não há necessidade nem a obrigação de um aprendizado de forma cronológica, mas se espera, segundo a própria introdução do documento, que os conteúdos do Ensino Fundamental sejam aprofundados. Dessa forma, de uma maneira ou de outra eles serão revistos pelos estudantes, porém, trabalhados por outra perspectiva. Essas são as ideias centrais voltadas para o Ensino Médio. Na seção seguinte as competências e habilidades destinadas a esse ciclo serão analisadas de forma comparativa com o Currículo do Estado de São Paulo.

Conseguimos observar por essa organização, estrutura e conteúdo, algumas escolhas políticas feitas com relação a esse documento curricular (APPLE, 2008). Observamos uma atenção muito grande na fase do Ensino Fundamental I e II com relação à estrutura e ao foco dado para cada uma das disciplinas presentes nessas fases de ensino, para esses dois momentos o documento é inclusive mais extenso em comparação ao documento destinado ao Ensino Médio, o mesmo possui por ano

letivo, em média, seis páginas a menos do que as dedicadas ao Ensino Fundamental I e II⁷.

Quando voltamos nossa atenção para o Ensino Médio, observamos uma atenção maior a Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o restante das disciplinas foi agrupado em Áreas do conhecimento, como se essas não precisassem de tratamentos específicos e de construções mais detalhadas com relação a seus conteúdos e habilidades. Essa é uma forma do Estado brasileiro dizer quais são as prioridades para o ensino dos jovens no território nacional, reforçando nesse documento curricular e o que deve se dar menos ou mais atenção. Esse agrupamento e simplificação por Área do conhecimento não é nem mesmo realizado na organização do Ensino Fundamental I, que, na maioria do território brasileiro, é lecionado por professores polivalentes. Ainda assim o documento não divide o ensino em áreas do conhecimento, os conteúdos e habilidades para esses ciclos são apresentados divididos por matérias específicas com suas especificidades.

Nesse sentido, fica claro a valorização dos conhecimentos ligados à Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais, essa escolha acaba por reduzir o papel das demais disciplinas na formação integral do jovem como sujeito que necessita de diversos conhecimentos para sua formação educacional e cívica.

⁷ Esse cálculo foi feito com base no número de páginas do documento curricular dividido pelos anos letivos que ele atende. Nesse cálculo observamos que cada ano do ensino fundamental I e II possui em média 45 páginas por ano letivo e o Ensino Médio possui 39 páginas por ano letivo, todos os dados usados aqui foram arredondados.

4 O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A partir de 2008 observamos uma mudança significativa na orientação educacional no Estado de São Paulo, a chegada de um novo currículo com indicações exclusivas para o Estado, trouxe uma nova abordagem de políticas públicas educacionais, que anterior a esse momento, era feita pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) cujo objetivo era oferecer uma orientação geral sobre os temas trabalhados em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atualização profissional (BRASIL, 2000 p.4).

A estrutura desse documento mostra que seu objetivo é orientar os professores e a equipe docente. O mesmo não é dividido por ano letivo, mas por temáticas que podem ser abordadas em qualquer momento nas aulas. Na área dedicada à História, são descritos dez competências e habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos. O documento produzido pelo estado de São Paulo em 2008 foi amplamente criticado, principalmente pela falta de participação da comunidade docente do Estado e pela forma que os conteúdos históricos foram trabalhados, nesse documento, umas das críticas mais contundentes a estrutura e conteúdo desse documento foi feita por Celia David:

Nesta onda, a História e seu ensino, na proposta curricular, diluída no mar das competências leitora e escritora, perde seu objeto e compromete seus objetivos na leitura e interpretação mecânica, superficial e padronizada de textos, de funcionalidade informativa, tal como o indica ser num currículo elaborado sobre competências e habilidades na perspectiva da cultura do desempenho. Firma-se o pacto com a visão utilitarista da educação que cobra a eficiência interna e externa do sistema, em termos de custo e adequação ao mercado de trabalho, em total sintonia com os organismos internacionais e particularmente com os indicativos do Banco Mundial para a educação (DAVID, 2010)

Até 2008 esse era o documento que guiava as escolas paulistas. Seu texto trazia orientações e não uma obrigatoriedade com relação às competências e habilidades. Posteriormente foi implementado um documento mais dividido, com exigências específicas e divisões por ano letivo, e dessa vez, um documento com

determinações curriculares de fato. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo se baseava nos PCNs por serem uma orientação nacional, porém agora esses encaminhamentos ganham um novo formato: uma organização diferente e mais detalhada de caráter obrigatório de execução. Além de um currículo com orientações temáticas e de abordagem, o currículo do Estado de São Paulo também criou uma nova organização para as escolas estaduais, pois juntamente com o documento, diversos materiais de apoio foram amplamente criados e distribuídos, não somente para os alunos, mas também para professores e coordenação da escola.

Na seção “Carta do Secretário”, no currículo atualizado de 2011, alguns dos objetivos já ficavam expostos aos leitores desse documento:

Ao publicar uma nova edição do Currículo do Estado de São Paulo, está Secretaria manifesta a expectativa de que as orientações didático-pedagógicas nele contidas contribuam para que se efetivem situações de aprendizagem em cada disciplina integrante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual. Preparados por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino, os Cadernos do Currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. Esperamos que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade, objetivo primordial do programa “Educação – compromisso de São Paulo”(SÃO PAULO, 2011, p.3).

O São Paulo faz Escolas foi um programa criado pelo governo paulista com o objetivo de unificar o currículo para as escolas do Estado de São Paulo e orientar professores e alunos por meio de documentos complementares ao currículo oficial. A forma como esse programa se estruturava foi considerada uma maneira de centralizar as decisões sobre a educação, para que as orientações partissem do governo estadual e não do governo federal (CIAMPI, 2009). Essa Política Pública já foi amplamente analisada e criticada, destaca-se uma análise feita pelo trabalho “O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008.

O título do projeto, “São Paulo faz escola”, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto ‘empreendedor’ do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente

em momentos de crise institucional (CIAMPI, et al. 2009, p.366).

Neste estudo é discutida a intenção dessa política de centralizar as novas diretrizes para o governo, entretanto esse mesmo trabalho já revela que o Currículo não cria nenhuma tendência pioneira de fato, pois acaba por desenvolver um documento que já seguia preceitos anteriores, não apresentando dessa forma, um pioneirismo e nem uma revolução no ensino.

Onde estaria o 'pioneirismo' da proposta? Para a coordenação do projeto, na centralidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no certo grau de autonomia dos gestores e dos professores para executá-la, demonstrando a rearticulação do papel do Estado na educação contemporânea, o qual, de provedor passa a ser administrador e, no limite, avaliador. Isto não é apanágio do estado de São Paulo, mas uma tendência nas transformações do ensino em escala mundial (CIAMPI, 2009, p.367).

Esse currículo tenta consolidar um território em disputa, nesse caso, o território educacional do Estado de São Paulo. Buscando definir quem teria maior influência sobre a educação no Estado de São Paulo, essa questão foi amplamente trabalhada por Miguel Arroyo:

Essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes (ARROYO, 2013, p.17).

Dessa forma, esse documento, na realidade, apresenta uma mudança na abordagem que o currículo tem na escola, muito dessa mudança vem do fato que o mesmo encontrou meios de estar presente dentro da educação, principalmente pelo caderno do aluno, que exemplificava não somente esse novo currículo, como também daria uma nova estrutura as habilidades e competências, além de ditar como elas deveriam ser aplicadas em sala de aula.

O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos [*Caderno do Aluno. Caderno do Professor e Caderno do Gestor*] é garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo (SÃO PAULO, 2011 p.8).

Essa pode ser a mudança mais contundente que esse currículo trouxe às escolas paulistas, uma nova forma de organizar as competências e habilidades, que a partir desse momento são definidas pelos anos letivos, estabelecendo assim uma cronologia para os conteúdos que anteriormente ficavam a cargo da escola e da

equipe docente de organizar. Outra mudança importante, foi a decisão feita a partir do currículo de como esse conteúdo deveria ser aplicado, o que é certificado e quais são as atividades que deveriam ser feitas pelos alunos ao longo do ano letivo. Dando mais controle ao Estado de São Paulo sobre como os processos eram feitos dentro das escolas, assim possibilitando uma maior interferência do Estado nas práticas diárias, garantindo que as escolhas educacionais e políticas feitas com relação a educação fossem de fato cumpridas (APPLE, 2008).

Em 2018, com a chegada de um novo currículo nacional, o Estado de São Paulo começou a preparar um novo documento, a versão do currículo paulista de 2019, o que nos leva a refletir quais as diferenças propostas nesse documento e se o mesmo vai ao encontro com as premissas da BNCC.

Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (SÃO PAULO, 2019, p.9).

O objetivo desse novo documento seria abarcar as necessidades específicas do Estado de São Paulo. Em diversos momentos, é possível observar que a intenção da criação desse documento estaria atrelada ao discurso do Estado de São Paulo de constituir um Estado diferencial, uma potência educacional. Dessa forma necessitando de um documento específico para o Estado. Em 2020 é lançado um novo documento, agora com a divisão entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo sobre esse documento que vamos nos debruçar na próxima seção.

4.1 A estrutura

O currículo do Estado de São Paulo de 2020 possui uma estrutura dividida em cinco momentos: Introdução, Os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista, Organização Curricular do Ensino Médio, Itinerário Formativos e Itinerários Formativos Integrados. Quando adentramos a área específica de humanidades percebemos que a organização do currículo desse documento não se difere em relação à organização da BNCC, porém é possível observar que se trata de um documento mais sintético, com poucas divisões e estrutura reduzida em comparação a BNCC. Além disso, as

matérias são organizadas por áreas do conhecimento, não existindo um capítulo específico ligado às necessidades para o Ensino de História.

É importante ressaltar que a estrutura deste documento segue a proposta de organização da BNCC de 2018, não existindo uma divisão entre os três anos do Ensino Médio. Os conteúdos e habilidades propostos aqui devem ser trabalhados durante todo o Ensino Médio, não abarcando as necessidades específicas de cada ano dessa fase escolar. O que permite que o professor tenha mais autonomia para organizar e decidir sobre os temas trabalhado ao decorrer do Ensino Médio, mas por outro lado, deixa de especificar as necessidades dos diferentes anos letivos com relação as competências e habilidades.

A estrutura do capítulo destinado às Ciências Humanas é bem simples tendo como base a estrutura do documento curricular nacional, sendo composta por um texto corrido sobre a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e logo em seguida são exibidos quadros que contém respectivamente nessa ordem: competências, habilidades, categoria e objetos de conhecimento, como apresentado na figura 5.

Figura 5- Competências e Habilidades Currículo do Estado de São Paulo

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	TEMPO E ESPAÇO	Filosofia As origens da Filosofia e a atitude filosófica. Os períodos e os campos de investigação da atividade filosófica. Geografia As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades. História Memória, cultura, identidade e diversidade. A produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África. Sociologia Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando	TEMPO E ESPAÇO	Filosofia O conceito de civilização, o projeto de modernidade, a "pós-modernidade" e suas contribuições para a compreensão das noções de civilização e barbárie. Geografia Sociedades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território pelo modo de vida e pela ocupação do espaço. História

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020⁸

Nesse documento é interessante observar que os conteúdos das áreas das competências, habilidades e categoria são retirados na íntegra da BNCC, a única diferença proposta nesses três tópicos (competência, habilidades e categoria) é a organização espacial dessas informações. No documento nacional, essas informações estão divididas em seções, e aqui conseguimos ver de uma maneira mais explícita e em uma única página. O elemento novo nessa estrutura é a seção objeto de conhecimento que faz um movimento inverso a união das matérias específicas em áreas do conhecimento, nela são descritas como essas competências e habilidades podem ser aplicadas nas diversas disciplinas das humanidades.

Dessa forma, o objetivo central dessa estrutura é organizar de outra forma as informações já dispostas no documento curricular nacional, o objetivo de cada categoria é descrito na própria introdução da Área de Humanidades. Organizamos essas informações no quadro abaixo para melhor visualização.

⁸ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRICULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio_ISBN.pdf>
Acesso em: 10 de jan. 2022

Quadro 2 -Categorias da Área de Humanidades: Currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio

Categoria	Objetivo
Competências	A competência refere-se ao processo de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões e problemas referentes à vida cotidiana, assim como para o exercício da cidadania
Habilidades	Trata-se de práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos e mobilizados para viver e conviver no mundo contemporâneo. São aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para todos os estudantes em diferentes contextos do Ensino Médio
Objetos de conhecimento	Trata-se de conteúdos, conceitos e processos apreendidos por meio do desenvolvimento das habilidades
Área do conhecimento	Explicita as particularidades no tratamento dos objetos de conhecimento e deve garantir a formação integrada do estudante

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020, adaptado pelo autor

4.2 O conteúdo

Com relação ao conteúdo, vamos separar o Currículo do estado de São Paulo em três momentos: A Introdução do documento, os fundamentos pedagógicos, (direcionamentos gerais com relação educação no Ensino Médio), e por fim A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (em que encontraremos os direcionamentos com relação ao Ensino de História).

Na introdução do documento percebemos que um dos motivadores para a criação do currículo em questão é abarcar as especificidades do Estado de São Paulo,

que segundo o próprio documento necessita de orientações específicas por conta da diversidade contida no Estado de São Paulo, além do fato desse estado estar “a frente”, segundo o discurso e os dados apresentados pelo próprio documento. O mesmo analisa esses dados educacionais gerais e se apropria deles como indicadores de excelência relação à educação formal.

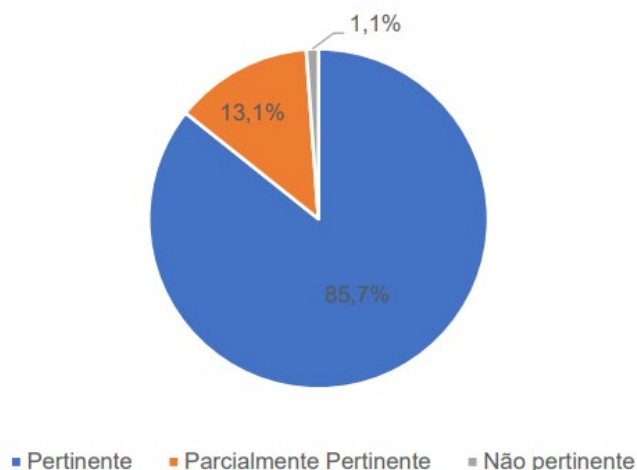
Visando garantir a qualidade e as especificidades do território, a Secretaria da Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020, p.17).

Nesse documento é citado que a criação da BNCC fez necessário a reestruturação do Currículo do Estado, e este, por sua vez, viria de forma a complementar e flexibilizar o Ensino Médio em São Paulo, tendo em vista as necessidades específicas do Estado, afirmando que esse processo garantiria uma melhoria na qualidade da educação e a redução das desigualdades educacionais no Estado (SÃO PAULO, 2020).

Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria nº 331, de 2018, estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal (SÃO PAULO, 2020, p.17).

É explicitado ao longo de toda a introdução que esse documento contou com a contribuição de diversos setores da sociedade, o texto cita a participação de 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação, deixando claro que sua criação teve uma cooperação da comunidade escolar. Ao fim dessa discussão são apresentados até mesmo dados de pesquisa sobre a relevância e a pertinência do currículo (figura 6). É preciso refletir por qual motivo essa pesquisa foi realizada, se o documento se compromete em sua introdução a reduzir desigualdades e melhorar a qualidade educacional no Estado de São Paulo.

Figura 6- Gráfico de Avaliação sobre a Pertinência do Currículo do Estado de São Paulo



Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020⁹

Ao fim da introdução, o documento curricular afirma que sua proposta principal é promover “por meio de suas Propostas Pedagógicas, respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses do estudante, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, à luz do Currículo Paulista.” (SÃO PAULO, 2020, p. 21). Ao longo da introdução o documento afirma que esse é seu objetivo, e que juntamente com a BNCC possam suprir todas as necessidades pedagógicas gerais e específicas do Estado.

Partimos agora para a análise do capítulo fundamentos pedagógicos, esse capítulo se inicia com um subtópico intitulado “O compromisso com a Educação Integral”, um dos trechos que destacamos aqui são as competências gerais do currículo do Estado de São Paulo listadas em um quadro, essas são aquelas que devem perpassar todas as áreas do conhecimento, seria citado aqui o teor central dessas competências, entretanto, elas foram retiradas na íntegra da BNCC sendo apenas reiteradas por esse documento curricular, que não traz alterações ou competências adicionais, como podemos observar nas figuras 7 e 8.

⁹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio_ISBN.pdf>
Acesso em: 10 de jan. 2022

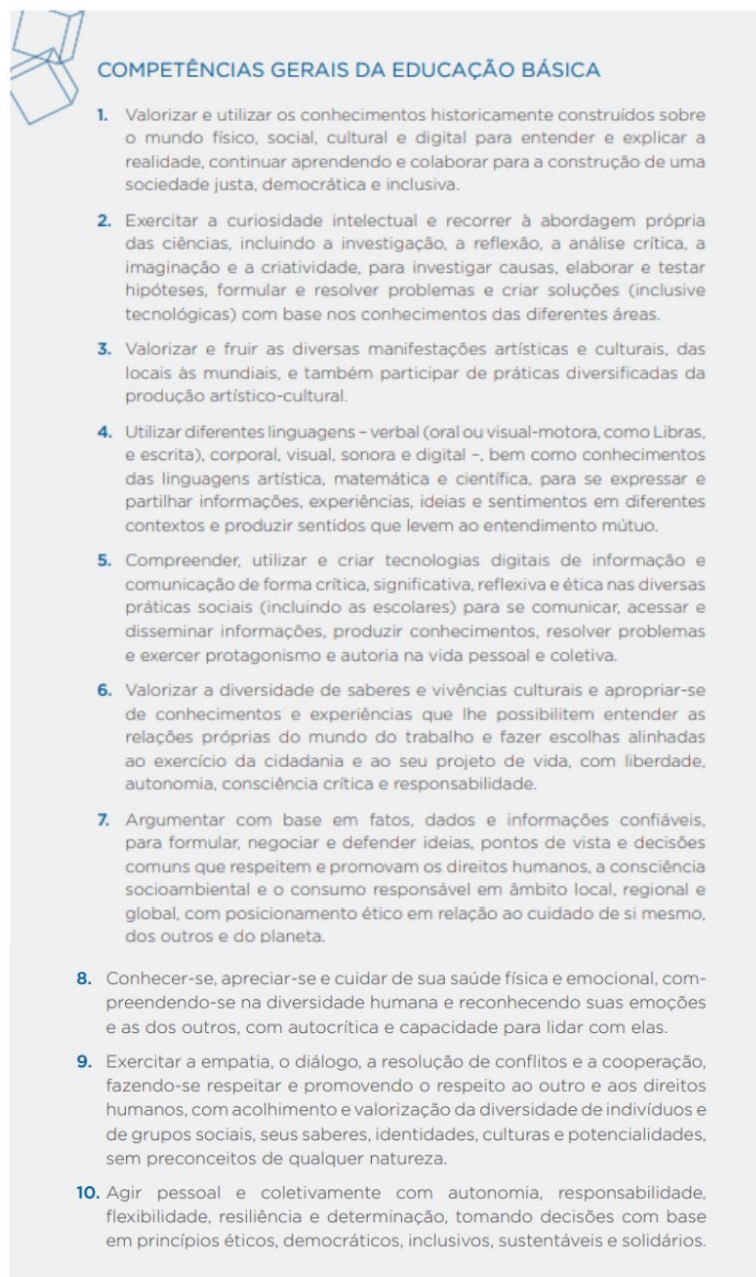
Figura 7 - Competências Gerais da Educação Básica do Currículo do Estado de São Paulo

Quadro 1. Competências Gerais da Educação Básica, reiteradas pelo Currículo Paulista.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020, adaptado pelo autor

Figura 8- Competências Gerais da Educação Básica da BNCC



Fonte: BNCC, 2019, adaptado pelo autor

Dessa forma, a análise das competências e habilidades desse currículo segue sendo a mesma do capítulo anterior, tendo em vista que em nenhum momento, até esse trecho do documento, são apresentadas novas contribuições para o Ensino de História. O texto descreve as competências específicas ligadas a Área das Humanidades e a organização curricular, porém, retiradas por inteiro ou

parafraseadas do documento curricular nacional, julgamos que não se faz necessária uma nova análise nessas partes citadas.

Ao longo do próximo capítulo encontramos uma definição que será importante para a leitura da área específica destinada a humanidades, nesse momento o currículo inicia uma descrição dos objetivos centrais da Área de Humanidades com relação ao Ensino Médio, sendo esse objetivo:

[...] atender às demandas do mundo contemporâneo, aos diferentes interesses pronunciados pelo estudante da Educação Básica, a partir do aprofundamento e da ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental para uma vivência ética no mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2020 p.167).

É ressaltado que o objetivo do ensino da Área de Humanidades, que inclui o Ensino de História, seria o de aprofundar os conhecimentos que foram adquiridos durante a fase do fundamental II, também podemos observar algumas orientações destinadas especificamente ao Ensino de História. Nesse momento ele evidencia a importância da História e do diálogo dessa disciplina com as demais disciplinas da Área das Humanidades, possuindo dois objetivos centrais, sendo o primeiro, a formação intelectual do estudante enquanto cidadão crítico e pertencente a determinada localidade com características e identidades próprias enquanto que o segundo é a importância das reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas.

Neste capítulo é descrito a definição de dois conceitos-chave para a nossa análise: competências e habilidades, que organizamos para melhor visualização no quadro 3.

Quadro 3- Competências e Habilidades: Currículo do Estado de São Paulo, Ensino Médio

Competências: A definição de competências engloba a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Habilidades: As habilidades mencionadas nesta descrição dizem respeito às aprendizagens essenciais para cada disciplina e série. Iniciam-se sempre por um

verbo que explicita o processo cognitivo envolvido que se deseja construir ou consolidar.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020, adaptado pelo autor

A definição desses conceitos é fundamental para as leituras dos quadros destinados à Área das Humanidades, diferentemente da BNCC temos a adição de um terceiro e quarto conceito chamado de Objeto de Conhecimento e Área do Conhecimento. O primeiro é definido como os conteúdos e conceitos utilizados para desenvolver essas competências e habilidades que “trata-se de conteúdos, conceitos e processos apreendidos por meio do desenvolvimento das habilidades” (SÃO PAULO, 2020, p. 174), já o segundo, determina particularidades no tratamento dos temas em cada uma das matérias específicas. Essas duas seções são o conteúdo que contém a maior diferença com relação ao que é determinado pela BNCC, nelas são descritas sugestões e indicações específicas para o Ensino de História, porém é possível afirmar que elas trazem algo de novo?

Apple (2001) faz uma crítica muito intensa com relação à existência exclusiva de um documento curricular nacional, afirmando que ele de certa forma poderia criar a dominação de um grupo sobre a educação de todo um território:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. [...] o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo” (APPLE, 2001, p.28-29).

A criação de um currículo do Estado, mesmo que fosse visto ou analisado como complemento ao currículo nacional, poderia trazer mais visões educacionais de outros grupos que não os mais influentes no nível nacional, entretanto, não trazer algo de novo, reforça preceitos já estabelecidos. Assim não propor diferenças com relação ao Currículo nacional também se caracteriza por uma escolha política do Estado de São Paulo com relação à educação.

Como já reiterado na análise da BNCC, o currículo ao estruturar uma educação mais voltada ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras Áreas do conhecimento, define o que a sociedade e os grupos de poder estabelecem como mais importante para a educação dos jovens daquele território. A construção de um documento curricular para o Estado de São Paulo deu a

oportunidade desse documento se distanciar desses preceitos e criar novos, valorizando ou não outros pontos dentro do currículo. Entretanto, nessa análise inicial, observamos por meio da estrutura, organização e conteúdo que esse documento reforça aquilo que a nação propõe como prioridade no ensino, sendo essa escolha também excludente da ideia de que o Ensino de História mereceria, juntamente com os demais materiais, mais espaço para a formação dos jovens do Estado de São Paulo.

5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir desse momento já conseguimos fazer uma pré-análise com relação às estruturas e conteúdos gerais dos dois documentos analisados, o objetivo deste capítulo é analisar comparativamente a proposta desses dois documentos com relação à categoria: tempo ou temporalidade. A categoria a seguir apresenta uma parte importante dos pilares do ensino de história, por esse motivo, essa categoria, pode nos dar um panorama com relação às convergências e divergências no ensino de história proposta por esses dois documentos. Por meio da metodologia de análise de conteúdo, vamos apontar as diferenças e similaridades encontradas no tratamento desse tema.

Tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De Fato, qualquer escrita da história fundamenta-se em uma dimensão temporal e espacial. Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nosso tempo” (BITTENCOURT, 2018, p.173).

A análise será realizada nas competências específicas destinada à Área de Humanidades ou História, afim de focar nossa análise no Ensino de História proposto por esses documentos.

5.1 Tempo e temporalidade

Termos derivados da palavra tempo aparecem na área destinada às humanidades no texto da BNCC 9 vezes, sendo nessa análise, descartadas palavras derivadas de tempo que se distanciam da questão ligada a temporalidade como análise do tempo histórico. Por essa razão a palavra contemporâneo e contemporaneidade foram retiradas dessa análise. Mantivemos todas as palavras derivadas de tempo que perpetuassem o sentido de tempo histórico como: tempo, tempos, temporal e temporalidade. Também retiramos frases repetidas ao longo do documento. O conceito de tempo aparece atrelado a diferentes situações que podemos observar no quadro 4.

Quadro 4 - Conceito de tempo presente nas Competências específicas destinada à Área de Humanidades da BNCC

Sequência no texto da BNCC	Conteúdo
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc.
4	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
5	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
6	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
7	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
8	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

9	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
---	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, adaptada pelo autor.

Já no documento curricular do Estado de São Paulo os termos ligados a tempo aparecem nos conteúdos destinados à Área das Humanidades 32 vezes. Assim como na análise do conteúdo da BNCC descartamos as derivações de tempo como contemporâneo e contemporaneidade. Após analisar quais eram os conteúdos apresentados com esses termos observamos que haviam frases repetidas por se tratar de uma estrutura por quadro temático, e, por vezes, uma competência ou habilidade se repetir ao longo do texto. Dessa forma selecionamos as frases e retiramos suas repetições. Nesse conteúdo também encontramos diversas vezes o conceito “Tempo e espaço”, esses termos também foram retirados por não permitirem interpretação. Nesta análise inicial retiramos todas as vezes que a palavra tempo ou temporalidade estavam atreladas diretamente a outra disciplina da Área de Humanidades (Geografia, Sociologia e Filosofia) ao fim dessa seleção restam 13 momentos em que a palavra tempo e seus derivados (tempos, temporal, temporalidade e temporalidades) foram utilizadas, como podemos observar no quadro 5.

Quadro 5 - Conceito de tempo presente nas Competências específicas destinada à Área de Humanidades no Currículo do Estado de São Paulo

Sequencia no texto do Currículo do Estado de São Paulo	Conteúdo
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
3	As imagens e seus diferentes suportes: informação e comunicação política e social ao longo das temporalidades históricas.
4	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
5	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
6	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
7	Usos do espaço: processos civilizatórios, sedentarização e deslocamentos na configuração territorial em diferentes temporalidades.
8	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
9	A produção técnica e impactos socioeconômicos em diferentes tempos e lugares: a trajetória histórica de diferentes sociedades e seus impactos ambientais em âmbito local, regional e global.
10	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
11	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

12	Doutrinas políticas em diversas temporalidades históricas e a construção da cidadania (liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo).
13	Grupos sociais da sociedade brasileira e sua composição heterogênea: a distribuição de renda e as condições de existência de indígenas, mulheres, quilombolas, camponeses, populações ribeirinhas, população rural e urbana, em diferentes tempos e espaços.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020, adaptado pelo autor

No primeiro momento, o dado que se destaca dessa seleção é a repetição na íntegra do contexto de utilização da palavra tempo e seus derivados da BNCC pelo Currículo do Estado de São Paulo. Em 8 dos 13 trechos analisados no documento curricular do Estado são retirados integralmente da BNCC, sem nenhuma alteração ou interpretação dos mesmos, o que nos permite inferir que a diferença de conteúdo desses dois documentos com relação a tempo e conceitos derivados é mínima.

Nesses documentos o conceito tempo é utilizado de algumas formas, aqui nos utilizamos dos estudos de Circe Bittencourt no qual analisamos o tempo dentro do Ensino de História de duas formas: tempo métrico e tempo quantitativo, sendo o primeiro ligado às cronologias e periodizações e o segundo a mudanças e permanência, (BITTENCOURT, 2018) segundo seus estudos “tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De fato, qualquer escrita da história fundamenta-se em uma dimensão temporal e espacial” (BITTENCOURT, 2018, p. 173), dessa forma o trabalho com o tempo é a base para a compreensão da história em qualquer momento, constituindo talvez um dos temas mais importantes dentro do currículo.

Distribuímos os trechos retirados da BNCC nessas duas categorias, para conseguirmos observar melhor de que forma o tempo é trabalhado por essas competências e habilidades, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos trechos por tempo métrico e tempo qualitativo na BNCC

Trechos relacionados a Tempo	Número de trechos em cada categoria	%
Trechos que atribuem o Tempo como métrico		

• Contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. • Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	2	22
Trechos que atribuem o Tempo como qualitativo • Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. • Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. • Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). • Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade,	7	78

entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. • A produção técnica e impactos socioeconômicos em diferentes tempos e lugares: a trajetória histórica de diferentes sociedades e seus impactos ambientais em âmbito local, regional e global. • Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. • Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. • Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.		
--	--	--

Obs: As porcentagens foram calculadas tendo o número total de trechos relacionados com a categoria de análise tempo (9), todas as porcentagens da tabela foram arredondadas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, adaptada pelo autor.

É possível observar que a Base Nacional Comum Curricular trabalha mais com o tempo qualitativo, por focar no ensino de história voltado para as mudanças e permanências ao longo do tempo e para uma análise voltada para o processo

histórico, ou seja, de durações e sucessões, o que permite que o aluno analise um aspecto ao longo do tempo e não por si só.

Agora também distribuimos os trechos retirados do Currículo do Estado de São Paulo nas duas categorias, para conseguirmos observar melhor de que forma o tempo é trabalhado por essas competências e habilidades desse documento, como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2- Distribuição dos trechos por tempo métrico e tempo qualitativo no Currículo do Estado de São Paulo

Trechos relacionados a Tempo	Número de trechos em cada categoria	%
Trechos que atribuem o Tempo como métrico • Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	1	8
Trechos que atribuem o Tempo como qualitativo • Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. • Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. • As imagens e seus diferentes suportes: informação e comunicação política e social ao longo das temporalidades históricas.	12	92

• Usos do espaço: processos civilizatórios, sedentarização e deslocamentos na configuração territorial em diferentes temporalidades. • Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). • A produção técnica e impactos socioeconômicos em diferentes tempos e lugares: a trajetória histórica de diferentes sociedades e seus impactos ambientais em âmbito local, regional e global. • Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. • Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. • Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.		
--	--	--

• Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. • Doutrinas políticas em diversas temporalidades históricas e a construção da cidadania (liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo). • Grupos sociais da sociedade brasileira e sua composição heterogênea: a distribuição de renda e as condições de existência de indígenas, mulheres, quilombolas, camponeses, populações ribeirinhas, população rural e urbana, em diferentes tempos e espaços.		
--	--	--

Obs.: As porcentagens foram calculadas tendo o número total de trechos relacionados com a categoria de análise tempo (13), todas as porcentagens da tabela foram arredondadas.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2020, adaptado pelo autor

É possível observar que o Currículo do Estado de São Paulo segue a mesma preferência pelo trabalho com o tempo qualitativo, devido ao fato dos conteúdos serem similares. Não é possível observar uma mudança específica nos indicadores. Sendo assim, podemos afirmar que esse documento possui poucas divergências com relação a como é trabalhada a questão de tempo.

O currículo paulista traz poucas novidades ou novas formas de se interpretar a questão temporal na fase do Ensino Médio, e não somente com relação a esse conteúdo em específico, ao longo de toda a análise, foi possível observar a constante reafirmação dos conteúdos e habilidades da BNCC no documento do currículo paulista, sendo em algum momento descartada a possibilidade de análise

comparativa devido ao fato do conteúdo se apresentar da mesma forma em ambos os documentos.

Esses pontos nos fazem questionar o que esse documento (Currículo do Estado de São Paulo) trouxe de novo com relação à política pública ou para o Ensino de História no Estado. Observamos que dentro das exigências específicas para a Área de Humanidades, o currículo paulista é apenas uma nova organização do que já havia sido definido pela BNCC, trazendo poucas sugestões de aplicação nas matérias específicas. O currículo do Estado de São Paulo talvez tenha perdido a oportunidade de ocupar lacunas que a Base deixou em aberto, como selecionar competências e habilidades específicas dentro do Ensino de História e de que forma poderiam ser trabalhados dentro das competências e habilidades exigidas pela BNCC. Além da possibilidade de dividir essas competências e habilidades para os 3 anos do Ensino Médio, tendo em vista, que cada um dos 3 anos do Ensino Médio apresenta necessidades específicas e níveis de aprofundamento com relação as práticas de ensino. Existe uma carência de tratamento específico para o primeiro, segundo e terceiro ano de ensino, com a construção e aprofundamento dessas habilidades e competências, que não foi suprida por nenhum desses documentos curriculares. Sendo assim observamos muitas convergências e poucas divergências com relação a esses dois documentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, pudemos perceber que os dois documentos aqui analisados possuem convergências importantes tanto em conteúdo, estrutura e objetivo com relação ao Ensino de História para o Ensino Médio. A BNCC trouxe um marco importante de reformulação dos conteúdos e habilidades e da forma que são apresentados no documento curricular. Esse documento tem o objetivo de suprir necessidades nacionais com relação à educação brasileira em 2020, quando o currículo do Estado de São Paulo é lançado com a promessa de complementar a Base e atender as necessidades específicas do Estado de São Paulo. Ao longo dessa pesquisa observamos que no que tange às questões envolvendo o Ensino de História existem poucas diferenças entre esses dois documentos.

Os conteúdos e a forma como são trabalhados se assemelham muito em ambos os documentos e a partir da análise dos conteúdos relacionados com a temática do tempo, observamos que boa parte desses trechos são idênticos, pois a maioria deles foi retirado na íntegra da Base e quando se diferenciam apenas reforçam os pilares já estabelecidos pela Base Nacional Comum Currículo.

Dessa forma, o Currículo do Estado de São Paulo não propõe uma complementação no que se refere ao Ensino de História, o documento poderia ter explorado as lacunas deixadas pela Base para que sua utilização pudesse auxiliar a prática docente no Estado, como um aprofundamento dos conteúdos e habilidades para a trajetória do estudante do Ensino Médio e suas especificidades territoriais. Além disso poderia ter feito esse processo apresentando um repertório destinado especificamente ao Ensino de História, entretanto, esses pontos não foram trabalhados e o que observamos é uma constante reiteração do documento nacional, fazendo com que sua utilização na vida prática dos professores e agentes de educação, no que tange o Ensino de História, seja limitado. Esse documento afirma que traz novas ideias que podem auxiliar nas questões específicas envolvendo o estado, porém, acaba por deixar os profissionais da educação, em especial os recém-formados, confusos com relação as demandas curriculares. O documento paulista pode ser utilizado pela organização alternativa dos conteúdos, porém, não como uma nova fonte de informações complementares a Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, as escolhas políticas feitas por esses dois documentos convergem em muitos sentidos, destaco aqui a diminuição da relevância do Ensino de História em detrimento a outras matérias, desconsiderando os elementos que esse ensino pode contribuir para a formação dos jovens estudantes em todo o território nacional. Esse preceito é reforçado também pelo Estado de São Paulo, que poderia ressignificar as demais matérias em seu documento curricular.

Observamos, entretanto, que essa repetição dentro desses dois documentos traz poucos benefícios aos docentes. Pensando em todos os pontos levantados durante essa pesquisa, refletimos sobre qual seria o melhor produto que poderia fazer uso dessas reflexões, e qual público ele deveria atender, como resultado dessa reflexão foi construído um panfleto com alguns conceitos básicos envolvendo currículo e com acesso a outros materiais em vídeo e ao texto dessa dissertação na íntegra.

Figura 6- Panfleto: Me formei, e agora?

ME FORMEI, E AGORA?

DICAS E ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES RECÉM-FORMADOS EM HISTÓRIA PARA AULAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO



CURRÍCULO

O Currículo é um documento que rege a prática docente, nele são feitas escolhas de conteúdos obrigatórios da educação básica em um determinado território. No caso do currículo nacional esse documento também garante uma igualdade nos temas trabalhados no território em que ele é aplicado, sendo essa uma política pública que traz definições importantes para a educação e para o ensino, não sendo um documento neutro por selecionar e também excluir conhecimentos em detrimento aos interesses sociais de um determinado contexto histórico (APPLE, 2008).



COMPETÊNCIA

Na BNCC, competência é definida 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, 2018), é, portanto, a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, sendo esse o "conhecimento" que deve ser alcançado com as práticas em sala de aula.



HABILIDADE

As habilidades indicam o que aprendemos a fazer e são sempre associadas a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar. Dessa forma são práticas de diversas formas que nos auxiliam a alcançar determinada competência.



BNCC

A BNCC ou Base Nacional Comum Curricular é o documento que rege as práticas docentes desde 2018, esse documento define todos os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados em todo o território brasileiro no ensino básico, sendo esse o documento mais importante para a prática docente no Brasil.



CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Currículo do Estado de São Paulo é um documento auxiliar a Base Nacional Comum Curricular, lançado em 2020, esse documento propõe sanar especificidades ligadas ao estado de São Paulo, porém ele possui os mesmos conteúdos e habilidades já descritos na BNCC.



COMO USAR O CURRÍCULO?

O Currículo nacional é um documento que faz parte do dia-a-dia dos docentes, ele não constitui uma sugestão, mas uma obrigatoriedade do trabalho dos professores. Dessa forma é importante trabalhar os conteúdos e habilidades descritos nesses documentos. Entretanto, esses documentos não ditam como devem ser as aulas ou atividades em sala de aula, portanto o professor pode trabalhar de maneira mais autônoma para alcançar conteúdos históricos, cada docente pode fazer essa aplicação de sua forma, respeitando sua prática e metodologia. Porém é necessário cumprir todas as exigências curriculares nos períodos letivos propostos, essa é uma obrigação do professor e da instituição de ensino.



SOBRE A AUTORA

Beatriz Formiga Silva: Mestranda pelo Programa de Políticas Públicas e Educacionais da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Franca /SP na linha de pesquisa, "Políticas, gestão e formação na educação; graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Franca/SP (2016-2019). E professora atuante no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Clique ou escaneie os QRcodes pelo seu dispositivo para ter acesso a mais conteúdo



Os dois Currículos



Temporalidade no Ensino Médio



Trabalho completo e Referências

Fonte: Material produzido pelo autor

O material intitulado de “Me formei, e agora? ” Tem como principal público professores de história recém-formados e que atuam no Ensino Médio. Esse material procura auxiliar esses docentes a navegarem nos documentos curriculares para uso em suas práticas diárias, além de dar exemplos de como podemos utilizar essas diretrizes para temas específicos. O material também pode ser indicado para professores que mudaram de área de atuação e agora lecionam para alunos do Ensino Médio. Este panfleto pode ajudar esses profissionais, pois, como observamos em nossa análise, o documento curricular da BNCC tem uma estrutura e organização muito diferente com relação à etapa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

O formato escolhido para esse produto foi pensado de maneira a facilitar e garantir o acesso desse conteúdo de forma simples e rápida. O arquivo pode ser compartilhado em formato PDF, e por conta de seu tamanho pequeno e facilidade de leitura, esse documento poder ser lido e aberto de qualquer dispositivo (celular, tablet, computador, notebook, etc.). Mesmo equipamentos mais antigos e com pouca capacidade de processamento conseguem reproduzir o arquivo, dessa forma tornando o produto mais acessível para a comunidade de forma geral.

Dentro do panfleto temos acesso a diversas fontes de mídia, inicialmente, temos o título e subtítulo desse produto: Me formei, e agora? Dicas e Orientações para professores recém-formados em história para aulas destinadas ao Ensino Médio no Estado de São Paulo, logo em seguida temos um quadro com alguns conceitos-chave para o uso de documentos no dia-a-dia. Uma boa compreensão desses conceitos é essencial, e ao longo dessa pesquisa foi possível se aprofundar com relação a eles. O intuito dessa primeira exposição é criar um “dicionário” de definições importantes para leitura e interpretação do currículo. A ideia é que esse primeiro material seja de consulta dos professores. Além disso, adicionamos informações sobre a autora, com o intuito de apresentar um material desenvolvido por professores para professores. Seguem as informações contidas nesse produto dispostas no quadro.

Quadro 6- Conteúdos panfleto “Me formei, e agora?”

Currículo	O Currículo é um documento que rege a prática docente, nele são feitas escolhas de conteúdos obrigatórios da educação básica em um determinado território. No caso do currículo nacional esse documento também garante uma igualdade nos temas trabalhados no território em que ele é aplicado, sendo essa uma
-----------	--

	política pública que traz definições importantes para a educação e para o ensino, não sendo um documento neutro por selecionar e também excluir conhecimentos em detrimento aos interesses sociais de um determinado contexto histórico (APPLE, 2008).
Competências	Na BNCC, competência é definida 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, 2018), é, portanto, a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, sendo esse o "conhecimento" que deve ser alcançado com as práticas em sala de aula.
Habilidades	As habilidades indicam o que aprendemos a fazer e são sempre associadas a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar. Dessa forma são práticas de diversas formas que nos auxiliam a alcançar determinada competência.
BNCC	A BNCC ou Base Nacional Comum Curricular é o documento que rege as práticas docentes desde 2018, esse documento define todos os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados em todo o território brasileiro no ensino básico, sendo esse o documento mais importante para a prática docente no Brasil.
Currículo do Estado de São Paulo	O Currículo do Estado de São Paulo é um documento auxiliar a Base Nacional Comum Curricular, lançado em 2020, esse documento propõe sanar especificidades ligadas ao estado de São Paulo, porém ele possui os mesmos conteúdos e habilidades já descritos na BNCC.
Como usar o Currículo?	O Currículo nacional é um documento que faz parte do dia-a-dia dos docentes, ele não constitui uma sugestão, mas uma obrigatoriedade do trabalho dos professores. Dessa forma é importante trabalhar os conteúdos e habilidades descritos nesses documentos. Entretanto, esses documentos não ditam como devem ser as aulas ou atividades em sala de aula, portanto o professor pode trabalhar de maneira mais autônoma para alcançar conteúdos históricos, cada docente pode fazer essa aplicação de sua forma, respeitando sua prática e metodologia. Porém é necessário cumprir todas as exigências curriculares nos períodos letivos propostos, essa é uma obrigação do professor e da instituição de ensino.
Sobre a autora	Beatriz Formiga Silva: Mestranda pelo Programa de Políticas Públicas e Educacionais da Universidade estadual Paulista (UNESP) campus Franca /SP na linha de pesquisa," Políticas, gestão e formação na educação; graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Faculdade de Ciências Humanas e

	Sociais (FCHS) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Franca/SP (2016-2019), E professora atuante no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
--	---

Fonte: Material produzido pelo autor

Em um segundo momento temos uma área com três *QRcodes*¹⁰, esses *QRcodes* permitem acesso a um material fora do panfleto, sendo dois deles vídeos e o terceiro o acesso na íntegra a essa dissertação para melhor compreensão dos estudos que baseiam esse material. Existem duas formas de ter acesso a esse material, o primeiro é se utilizar de um dispositivo com câmera, e apontando a câmera para os códigos serão obtidos os links dos vídeos e dos textos. Essa primeira forma de acesso necessita do material impresso, escaneando o código com a câmera do seu dispositivo. Caso queira utilizar apenas um dispositivo ou não se tenha esse material impresso, o segundo caso é clicar nos *QRcodes* para ter acesso aos conteúdos, pois eles também contêm hiperlinks¹¹ que darão acesso direto ao material.

Esses códigos dão acesso aos vídeos que estão salvos em uma plataforma de *drive*¹², desse modo não é necessário fazer *download* dos vídeos para ter acesso a seu conteúdo, permitindo que qualquer dispositivo conectado à *internet* possa reproduzir esse material. Essa forma de compartilhamento foi pensada para um melhor acesso a esse material, tendo em vista que compartilhar vídeos por e-mails ou plataformas de mensagem podem limitar o tamanho e a qualidade do arquivo.

O primeiro *QRcode* dá acesso ao primeiro vídeo desse produto, o título desse vídeo é “BNCC e Currículo do Estado de São Paulo”, nesse momento são utilizadas as análises feitas sobre a estrutura e conteúdo desses currículos para montar um vídeo que ajude o espectador a compreender como navegar e analisar a estrutura dos conteúdos e habilidade desses dois documentos. Aqui também são compartilhados alguns dos resultados dessa pesquisa, afirmando que não há uma diferença considerável entre esses dois documentos, entretanto o currículo do Estado de São Paulo pode ser utilizado para termos uma melhor visualização desses conteúdos, o

¹⁰ Código QR é um código de barras, ou barrametrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

¹¹ Hiperlink é sinônimo de link, hiperlink consiste em links que vão de uma página da Web ou arquivo para outra(o), o ponto de partida para os links.

¹² Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos

que pode ajudar na interpretação e na busca pelos conteúdos e habilidades para organização de planos de aulas.

O segundo conteúdo disponibilizado por meio dos códigos dá acesso a um vídeo sobre Tempo e Temporalidade. Nele é explicitado como utilizar esses documentos para montar e criar ideias para aula que estejam de acordo com os documentos curriculares que regem a profissão docente. Assim, são abordadas as análises feitas sobre os conteúdos dos currículos envolvendo o tema tempo e temporalidade para traçar quais conteúdos podemos nos utilizar ao lecionar sobre esse tema, além de quais competências e habilidades usar para cada recorte. São expostas três sugestões de atividades ligadas a temas trabalhados ao longo do Ensino Médio: Nômade e Sedentário, Revolução Industrial e Guerra fria, cada um desses assunto foi atrelado a um conteúdo e habilidade presente nos documentos curriculares para que possam ser utilizados pelos professores que tem acesso a esse material, segue a seleção feita para esses temas presente no quadro 7.

Quadro 7- Conteúdos presente no vídeo Tempo e Temporalidades.

Competência	Habilidade	Exemplos de temas históricos
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Nômades e Sedentários
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e	Revolução Industrial

pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)	Guerra Fria

Fonte: Material produzido pelo autor

É importante salientar que os vídeos foram montados de uma forma mais dinâmica e com uma linguagem de fácil acesso, mantendo também a identidade visual do panfleto para compreensão que esse material é parte do documento escrito. Por fim, no terceiro *QRcode*, é possível consultar ao trabalho completo, para acesso a todas as referências e análises feitas ao decorrer dessa dissertação, e também um convite para acesso a um material acadêmico, que talvez desperte o interesse em novas referências ou até mesmos pelos programas educacionais.

O Objetivo central desse produto é desmistificar o currículo e ajudar estudantes que se sentem perdidos e desmotivados por não compreenderem as exigências curriculares. Espera-se que esse trabalho possa dar um norte inicial para que os mesmos consigam se utilizar da melhor maneira possível, possibilitando a construção de propostas de aula e Ensino de História que estejam de acordo com as exigências curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W.; BEANE, J. A.. **O argumento por escolas democráticas**. In: _____(orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Lições das escolas democráticas**. In: _____ (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, C.M.F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, p. 361-382, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 17 mar. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. IV Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienc>

iah.pdf> Acesso em 20 jan. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 mai. 2022.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 04 out. 2022

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018

_____. [Constituição (1988)]. 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: 24 maio 2022.

DAVID, Célia Maria. **Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo/2008. 2010. 301f.** 2010. Tese de Doutorado. Tese (Livre Docência em Educação e Sociedade)-Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca.

KARNAL, Leandro. Org. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. Contexto. 2003

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. Ed. Contexto. 1988.

_____, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-48.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. 1ª edição atualizada. São Paulo: SEE/SP, 2011

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE/SP, 2019

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista** Etapa Ensino Médio. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portal/s/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em 19 mai 2022.

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. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, 2019

YOUNG, M. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antônio Flávio Barbosa Moreira. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 109-810, set./dez, 2014.

_____. **Teoria do Currículos: O Que é e por que é importante**. Tradução de Leda Beck, Caderno de Estudos, v.44, n.151, p.190-202 jan/mar 2014