

SABER HISTÓRICO NO CURRÍCULO PAULISTA

KNOWING HISTORY IN THE PAULISTA CURRICULUM

SABER HISTORICO EN EL CURRÍCULO PAULISTA

Pedro Paulo Lima Barbosa¹
Andrea Coelho Lastória²

Resumo

O presente artigo reflete sobre o recente currículo organizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, no Brasil. Focamos a atenção sobre aspectos diretamente ligados ao saber histórico e como ele é exposto no componente curricular de História – Etapa Fundamental II, presente no Currículo Paulista. Interessamos, ainda, discutir a respeito de sua implementação. Para isso, o artigo está dividido em dois momentos. No primeiro, estudamos o processo de institucionalização do referido currículo e quais são os pontos de legitimação. Em um segundo momento, debruçamo-nos sobre o conteúdo de História e sua relação com a formação do alunado como cidadãos críticos e participativos na sociedade brasileira. Com abordagem qualitativa, nosso cenário de legitimação teórico-metodológica está pautado em autores da área educacional e da ciência histórica. Os resultados da investigação revelam, dentre outros, que há certo reducionismo do saber histórico à condição de conteúdos sobre valores morais.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Competência; Currículo Paulista; BNCC.

Abstract

This article reflects on the recent curriculum organized by the São Paulo Department of Education, in Brazil. We focus attention on aspects directly linked to historical knowledge and how it is exposed in the curriculum component of History - Fundamental Stage II, present in the São Paulo Curriculum. We are also interested in discussing its implementation. For this, the article is divided into two moments. In the first, we study the institutionalization process of that curriculum and what are the points of legitimation. In a second step, we look at the content of History and its relationship with the formation of students as critical and participative citizens in Brazilian society. With a qualitative approach, our theoretical and methodological legitimations scene is based on authors from the educational and historical science fields. The results of the investigation reveal, among others, that there is a certain reductionism in historical knowledge of other contents, about moral values.

Keywords: Teaching and Learning; Skills; São Paulo Curriculum; BNCC.

Resumen

El presente artículo hace una reflexión sobre el reciente currículo de la Secretaría de la Educación de São Paulo en Brasil. Hemos centrado la atención en aspectos relacionados al saber histórico y como el se plasma en el componente curricular de Historia en la etapa del Fundamental II del currículo paulista. Es de nuestro interés, hacer una reflexión de su implementación en las escuelas, de este modo este artículo se divide en dos partes. En el primer hemos estudiado el proceso de institucionalización del currículo y sus

¹ Doutor em História Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Assis). Professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3814>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0474619505433629>. E-mail: pplbarbosa@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo (USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6592011271248846>. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

puntos de legitimación. En el segundo, nos hemos dedicado sobre los contenidos de Historia y sus relaciones con la formación del alumnado como ciudadanos críticos y proactivos en la sociedad brasileña. Desde una bordaje cualitativo de la investigación, nuestro escenario de sustentación teórico y metodológica se pauta en autores del área educativa y de la ciencia histórica. Los resultados de la investigación señalan que hay un cierto reduccionismo del saber histórico hacia los contenidos de valores morales.

Palabras clave: Enseñanza y Aprendizaje; Competencias; Currículo Paulista; BNCC.

Introdução

O Processo de elaboração dos currículos estaduais, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, ocorrida em dezembro de 2017³, deu-se, no Brasil, em ritmos diferentes. Enquanto o estado do Paraná aprovou seu currículo estadual ainda no ano de 2018, no estado de São Paulo, o documento curricular só foi liberado em agosto do ano de 2019.

Apesar da diversidade de ritmos, a maneira como os currículos estaduais foram sendo institucionalizados é bastante semelhante. Logo após aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começou a pulular um arcabouço de leis que amparava, Estados e Municípios, a promoverem a institucionalização⁴ do documento ao qual seria o novo corpo de lei que deveria nortear a Educação Básica no nosso país.

O portal de notícias de um grande veículo de informação brasileiro sintetizou o processo de elaboração dos currículos estaduais da seguinte maneira:

Após a homologação da BNCC pelo MEC, cada estado criou comissões reunindo os municípios para a elaboração da proposta curricular e, de acordo com Kátia, os redatores foram escolhidos conjuntamente por estados e municípios. [...]

Cada estado precisa cumprir quatro etapas até a aprovação da proposta curricular:

- 1) Elaborar um documento preliminar a partir da BNCC, mas incluindo os aspectos do contexto regional;
- 2) Realizar uma consulta pública a respeito do documento preliminar;
- 3) Elaborar uma versão final do documento, sistematizada a partir do resultado da consulta pública, e entregá-la ao Conselho Estadual de Educação (CEE);
- 4) Aprovar o documento no Conselho (Moreno, 2018, n.p.).

³ A Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro do ano de 2017, porém, a homologação da BNCC do Ensino Médio, somente ocorreu em 14 de dezembro do ano de 2018.

⁴No dicionário de *Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas* (1987, p. 611), o conceito de institucionalização é definido do seguinte modo: “O termo é usado em linguagem sociológica e jurídica para indicar o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados legitimados; no caso das instituições jurídicas é o processo de regularização desses elementos através de uma norma”.

Assim, no sentido de explanarmos como se deu esse processo, o presente artigo objetiva analisar a institucionalização do Currículo Paulista – Etapa Fundamental II –, priorizando o componente curricular de História. Um dos nossos desejos é compreender os pilares da materialização de um projeto educacional direcionado à formação da força de trabalho *dócil e responsiva*, bem como, uma cidadania global que visa ‘eclipsar’ as diferenças intra e entre classes.

Este texto está estruturado em dois momentos. No primeiro, analisamos a institucionalização do Currículo Paulista, ou seja, como esse processo ocorreu e quais são seus ‘pilares’. Em nossas reflexões, consideramos que há um discurso uníssono realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME/SP), no que tange à implementação do Currículo Paulista que destacar três pontos para marcar sua elaboração. A saber: o currículo estadual, semelhantemente à BNCC, contou com ampla participação social em seu processo de elaboração; o currículo torna-se, uma vez instituído, promotor da igualdade educacional e, por fim, que com a institucionalização do documento curricular, acabaria, de vez, com a fragmentação das políticas educacionais, além de promover um maior alinhamento entre Estado e Federação.

Na segunda parte de nossa análise, priorizamos o componente curricular de História, especificamente da etapa do Ensino Fundamental II, como importante local para a formação do alunado e sua cosmovisão sobre a realidade que o cerca, pois como o Currículo Paulista coloca:

[...] ensino das Ciências Humanas indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade (São Paulo, 2019, p. 399).

Ao nos debruçarmos sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo Paulista, priorizando o componente curricular de História, chegamos à conclusão de que, embora se coloque como inovador, o ensino de História no Currículo Paulista não é capaz de superar uma visão factual da História, ficando aquém do

esperado. Ademais, ao colocar essa disciplina como partícipe da formação integral de estudantes para a cidadania, os conteúdos de História são reduzidos às competências socioemocionais as quais visam a formação de cidadãos responsáveis. Desta maneira, por meio da implementação do referido currículo, visa-se harmonizar as relações sociais entre e intraclasses como se, na sociedade, elas fossem destituídas de conflitos.

O presente artigo configura-se como um estudo bibliográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa sobre o documento denominado como Currículo Paulista, mais especificamente sobre a Etapa Ensino Fundamental II, de História. Assim, utilizamos de autores consagrados tanto da área da Educação quanto do Ensino de História.

O processo de elaboração do currículo paulista

O Currículo Paulista, etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi apresentado oficialmente pelo Governador do Estado de São Paulo, João Dória, e, pelo Secretário Estadual de Educação, Rossieli Soares, no dia 1 de agosto do ano de 2019, no Palácio dos Bandeirantes, edifício-sede do Governo do Estado de São Paulo. Porém, o início do processo de elaboração do currículo paulista deu-se, conforme explicitado no referido documento, ainda no ano de 2018, logo após a promulgação da BNCC. A elaboração do documento envolveu, em princípio, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada de ensino do estado (São Paulo, 2019, p. 20).

A elaboração da chamada “Versão Zero” contou com uma equipe composta por um coordenador estadual da SEE/SP, uma coordenadora estadual da UNDIME/SP, três coordenadoras de etapa e vinte e dois redatores e redatoras. Para um documento de tamanha importância e que se coloca como novo marco no ensino paulista, o primeiro ponto que observamos ao ler o referido documento é que, ao longo do corpo do texto, busca-se ressaltar o “espírito de colaboração” em sua confecção.

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares (São Paulo, 2019, p. 11).

A seleção dos conteúdos, bem como seus desenvolvimentos, atividades e avaliações presentes no referido currículo não são neutros e, tampouco, imparciais. Nele está presente um conjunto de interesses advindos de diversos grupos sociais. Dentre eles, empresários, proprietários de redes privadas de ensino, editoras, líderes religiosos e igrejas, representantes da sociedade civil, sindicatos, dentre outros. Tal aspecto está evidenciado na maioria das composições curriculares. Apple (2006, p. 7) salienta que há “[...] um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação.”

Ao longo das elaborações curriculares, vão se sedimentando, dentro de uma determinada trama cultural, política, religiosa, ideológica, econômica, valores sociais. Diante do exposto, é possível relembramos de Sacristán (2017, p. 16-17) ao explicar que os currículos são “[...] a expressão do equilíbrio de interesses de fora que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”

Com isso, queremos destacar que a elaboração do currículo é um processo social e, enquanto tal, possui sua legitimidade mediante aprovação dos conteúdos e de métodos socialmente reconhecidos e validados. No caso do Currículo Paulista, a participação de professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, de pesquisadores, estudantes e de outros profissionais da área educacional, bem como, da sociedade civil e pesquisadores, quando se deu, ocorreu, apenas, sob a forma de consultas públicas, organizadas pela SEDUC e UNDIME.

As consultas públicas junto à sociedade civil e professores com intuito de caracterizar suas participações junto a “Versão Zero do Currículo Paulista” deu-se entre os dias 12 e 30 de setembro do ano de 2018. Entendemos tais consultas uma sistemática de ação que visou legitimar o processo de fabricação do currículo. As consultas foram alardeadas como uma importante oportunidade de “[...] que os profissionais da educação básica, em especial, os professores, tem (sic) para participarem da construção do currículo a fim de que tenhamos um documento representativo e adequado a realidade de todo o Estado de São Paulo”⁵.

⁵Undime. *Orientações de acesso à plataforma online para contribuições na consulta pública no processo de construção do currículo paulista*. Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/undime-175>

Ao todo, foram três versões até se chegar ao documento final. Na primeira versão a consulta pública ocorreu de modo virtual. Segundo a própria Secretaria de Educação, o documento em análise teve “[...] 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares” (São Paulo, 2019, p. 20).

Concernente ao componente curricular de História, que é o que mais nos interessa nesse trabalho, houve 192.725 participações. Destas, 5.630 sugestões foram apresentadas para a área da História. Desses números, a taxa média de aceite de aprovação do currículo, no que tange a componente de História, foi de 92,30%, conforme os resultados da consulta pública realizada de forma virtual (São Paulo, 2019, p. 21-23).

Embora sejam números expressivos, não há detalhamentos e informações quanto a forma sob a qual tais dados foram sistematizados. Tampouco é apresentado quais os setores da sociedade civil participaram do processo da referida consulta pública. Assim ficam as seguintes questões que julgamos centrais: qual o número de professores da Educação Básica, ligados à própria rede pública participaram? Qual foi a participação dos professores e pesquisadores ligadas às universidades, tanto públicas quanto privadas? Quem e quantos, representando a sociedade civil, participou? Quais problemas cada um desses segmentos apresentou? Como se deu o processo de revisão? Quais os critérios para se considerar uma participação mais *ou* menos pertinente? Quem fez parte da equipe de verificação? Qual a representatividade social em relação aos aspectos que envolvem gênero, cor, religião, classe social, dentre outros?

Enfim, sob nossa ótica, o processo de elaboração do Currículo Paulista não esclarece quais agentes políticos, públicos e privados, participaram da consulta pública considerada, equivocadamente, como um debate. Essas, dentre outras questões, não estão explicitadas no processo de elaboração do Currículo Paulista, tornando, ao nosso ver, bastante frágil a questão da representatividade em tal currículo.

A segunda versão foi “[...] discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das

redes pública e privada de 611 municípios paulistas” (São Paulo, 2019, p. 24). Conforme explicitado no documento em análise, os debates que ocorreram nesta versão focaram nas habilidades dos componentes curriculares. Assim, foram sugeridos o acréscimo de novas habilidades ou a revisão e exclusão de outras. Todas as participações desta etapa foram analisadas pelo grupo de redatores formado por três profissionais ligados à área de História. Eles foram incumbidos de redigirem, assim, o currículo oficial para o ensino História.

Também nesta segunda etapa, tal como na primeira, não fica esclarecido como se deu a participação dos professores no processo de construção do currículo. Qual a representatividade dos professores das escolas públicas e privadas? Qual foi a participação dos sindicatos? Quais habilidades foram sugeridas para serem retiradas ou para serem acrescentadas?

Essas e outras indagações levantam-nos a seguinte dúvida: quão representativa é essa tão propalada “participação coletiva” na criação do Currículo Paulista?

Foi a partir das observações feitas, que foi elaborada a terceira versão que acabou sendo encaminhada, em 19 de dezembro de 2018, para o Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado de São Paulo.

Houve menos de três meses do tempo de revisão da primeira etapa até a entrega do documento final ao CEE para que esse avaliasse e emitisse parecer quanto a aprovação (ou não) do Currículo Paulista.⁶

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. Foram reiteradas, pela Comissão, recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC e, ainda, que seja enfatizada, em todos os componentes curriculares, a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas (São Paulo, 2019, p. 24).

A versão revista foi aprovada pelo Conselho Pleno em 19 de junho de 2019 e, como dito anteriormente no início desse subitem, apresentada ao público em 1 de agosto.

⁶ A Portaria CEE/GP 24, de 23-01-2019, designou as Conselheiras Ghisleine Trigo Silveira, Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti e Rose Neubauer para compor a Comissão Especial com o objetivo de analisar e emitir parecer sobre o Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Outra questão que se faz necessário discutir diz respeito ao tão propagado princípio de “equidade” que, no Currículo Paulista, tem o sentido de “direito à aprendizagem”. Destarte, o direito à equidade “[...] diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade [...] Envolve, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual (São Paulo, 2019, p. 26-27).

O princípio de equidade demonstra a importância dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sejam eles de quaisquer áreas do conhecimento, tratem a pluralidade sociocultural existente no Brasil. Na componente curricular de História, por exemplo, há o acréscimo de duas habilidades específicas que não constam na BNCC⁷. Tais habilidades envolvem a história e a cultura das classes sociais afro-brasileira e indígena.

Há que se ressaltar que já existem leis específicas que tratam da história e da cultura afro-brasileira e indígena que são a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como, a Lei 11.645, de 20 de janeiro de 2008, respectivamente. Ambas são complementares da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), número 9.394, de 20 de dezembro do ano de 1996.

Ademais, o “direito à aprendizagem”, no Brasil, tem se tornado, nos últimos anos, parte de um discurso em favor de uma ‘educação sedutora’, isto é, uma Educação que, em teoria, seria democrática, emancipadora e inclusiva. Todavia, na prática, não passa de um componente retórico para tornar projetos educacionais neoliberais e neoconservadores mais atraentes ao público em geral.

Como lembra Macedo (2015):

Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significativo qualidade. Cada uma delas é a consolidação de uma pluralidade produzida no embate indecível entre as lógicas da diferença e da equivalência. Essa

⁷ Trataremos das habilidades oito e nove da componente curricular de História no subitem a seguir.

mesma pluralidade pode ser identificada na atribuição de sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade (Macedo, 2015, p. 1536-1537).

Tais demandas criam, muitas vezes, como afirma Macedo (2015, p. 1536), uma “ilusão de unidade”, que, na busca da desejada melhoria da qualidade da Educação, “[...] sobre determinadas demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político”.

Ao se institucionalizar, o Currículo Paulista assume, junto à BNCC, o papel de catalizador das demandas pela melhoria da qualidade da Educação. Da maneira como é apresentado à sociedade e, principalmente ao professorado paulista, é como se ele se tornasse garantidor e promotor da equidade e da qualidade educacional por si só.

Para tanto, é necessário, porém, que os profissionais da Educação – principalmente professores e professoras e equipe gestora –, estejam atentos e que sigam “à risca” todas as orientações previstas pelo currículo.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, *é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional*, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes (São Paulo, 2019, p. 34-35. Ênfase nossa).

Aqui chegamos a um terceiro ponto, no qual o Currículo Paulista, como instrumento de “equidade” educacional, busca representar a ideia de que todos os conteúdos necessários à formação educacional de um jovem e/ou adolescente estão nele sistematizados, ou melhor, a partir do momento em que a Secretaria Estadual de Educação o institucionaliza, a fragmentação de políticas educacionais deixa de existir.

Cabe agora, ao profissional da Educação, cumprir seu dever e ensinar o que está nele prescrito. A questão é que, desta maneira, individualiza-se as responsabilidades da Educação.

Desta maneira, docentes e estudantes tornam-se responsáveis pelo sucesso ou insucesso educacional, eximindo o Estado, a iniciativa privada e as próprias políticas públicas, de quaisquer responsabilidades quanto aos resultados alcançados. Deste modo, o direito à aprendizagem, sob a chave de análise, à luz do contexto do Currículo

Paulista, leva “[...] o enfoque das políticas educacionais para dentro das escolas mais especificamente para o trabalho dos professores” (Cássio, 2019, p. 33).

Reitera-se, assim, o regime de colaboração na institucionalização do Currículo Paulista, como podemos ver a seguir:

Reitere-se que o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Municípios — já praticado na implementação de inúmeras ações e programas educacionais e no processo de elaboração do Currículo Paulista — é fundamental para garantir o ingresso e a permanência bem-sucedida na Educação Básica, bem como para cumprir o compromisso de assegurar equidade na educação (São Paulo, 2019, p. 27).

No sentido de controlar e fiscalizar o trabalho do professorado, os conteúdos, bem como, o desenvolvimento de “habilidades” e “competências” previstas em cada ano ou série a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, devem estar atrelados ao Currículo Paulista.

O ensino passa a se dar por “competências” que, em seu turno, ocorre por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam “habilidades”. Por competência, o Currículo Paulista compreende: “[...] 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” (São Paulo, 2019, p. 35).

Há uma estreita relação do desenvolvimento curricular por meio do desenvolvimento das competências pois, como consta no próprio documento em análise, “[...] a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes” (São Paulo, 2019, p. 35).

Para que a implementação do currículo ocorra, como dissemos anteriormente, haverá, a partir da Secretaria Estadual de Educação, de forma verticalizada, até chegar ao cotidiano do professorado, um controle do que é ensinado. Este controle ocorrerá por meio de avaliação, pois nas avaliações “[...] é necessário que se considere as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista” (São Paulo, 2019, p. 42).

Como procuramos demonstrar na subseção deste artigo, o Currículo Paulista, para se tornar instrumento norteador da Educação do Estado de São Paulo, busca consolidar-se em processo de validação o qual se baseia em três pontos: ele, o

Currículo, é fruto de ampla participação e debate que envolveu Estado, municípios, professorado e a sociedade civil em um intenso e contínuo “sistema de colaboração”; o Currículo, ao se institucionalizar, tornar-se-á um importante instrumento que promoverá a “equidade” educacional entre os jovens paulistas e, o terceiro ponto, legitimador, diz respeito a visão de que o Currículo contribui para o fim da “fragmentação” dos conteúdos, bem como, das “habilidades” e “competências” a serem ensinadas.

Neste sentido, a partir de agora, analisamos o que e como ensinar no Ensino Fundamental – II – na componente curricular de História. A análise deste componente curricular, obrigatório, ao longo de toda a esfera dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem um papel importante na formação do estudante como sujeito histórico, possuidor de direitos e gozando de sua plena cidadania.

O que se ensina e se aprende em História no Currículo Paulista

Nesta seção, como dito anteriormente, dedicamos nossa atenção em dois pontos importantes do Currículo Paulista presentes, não apenas no componente curricular de História, como também, em todas as demais áreas do conhecimento.

O componente curricular de História, no Currículo Paulista – etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – I, aparece como “[...] um exercício importante de humanização e socialização” posto que, ao se estudar História, o conhecimento dessa área “[...] nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas. (São Paulo, 2019, p. 454). Para tanto, professores e estudantes devem desenvolver, frente ao saber histórico, uma “atitude historiadora”⁸ (São Paulo, 2019, p. 454).

No Currículo Paulista, a atitude historiográfica:

[...] refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (São Paulo, 2019, p. 455).

⁸ A atitude historiadora no Currículo Paulista traz um avanço em relação a essa noção apresentada na BNCC. Neste último documento, a atitude historiadora é apenas mencionada, sem, contudo, apresentar uma bibliografia concernente a tal noção.

Ou seja, por meio do desenvolvimento da atitude historiadora, professorado e estudantes, posicionam-se, criticamente, frente ao mundo social que os cercam. Destarte, por meio desta noção, utilizada pelos historiadores, docentes e discentes desenvolvem um conjunto de competências capaz de possibilitar uma visão crítica da sociedade.

A centralidade da apropriação do conhecimento histórico, presentes no Currículo Paulista, estaria tanto na maneira como os estudantes relacionam os saberes historiográficos em suas vidas cotidianas, quer dentro da sala de aula, quer fora dela, quanto no conhecimento histórico em si, tornando-se possível, desenvolver a “consciência histórica” no alunado.

Quando, no entanto, analisamos a estrutura do Currículo Paulista – etapa Fundamental II – no componente curricular de História, vemos que o currículo deixa a desejar quanto sua estruturação e organização dos próprios conteúdos da área de História. O componente curricular de História, como consta no corpo do documento, foi “[...] constituída para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, se prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área” (São Paulo, 2019, p. 399-400). Contudo, como dissemos acima, sua organização é, ainda, pensada de forma positivista. Positivista aqui, como lembra os críticos da História Metódica, no pior sentido.

Como fundamento pedagógico estabelecido no Currículo Paulista está o desenvolvimento de “competências”. Desta maneira: “[...] nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam desenvolver as competências gerais explicitadas no quadro seguinte” (São Paulo, 2019, p. 28).

Alinhado, rigorosamente à BNCC, o Currículo Paulista define competências⁹ como: “[...] ‘a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas

⁹ Diferentemente da BNCC, o Currículo Paulista, nas etapas Educação Infantil e do Ensino Fundamental, traz, em suas últimas páginas, uma bibliografia, ainda que breve, sobre cada área do conhecimento. Contudo, não apresenta nenhuma obra de referência que versa sobre as competências e as competências socioemocionais. Pensando essa noção de competência no contexto de reformas de políticas curriculares, a referida ideia aponta para um conjunto de instituições internacionais, tais como UNESCO, OCDE e a ONU.

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”¹⁰ (São Paulo, 2019, p. 35).

Segundo essa definição, o termo competência torna-se atributo sob o qual um indivíduo tem, ou não tem, de acordo com o que está prestes a resolver. Com a institucionalização da noção de competência no Currículo Paulista, corre-se o risco, como lembra Laval (2004), de um indivíduo perder sua identidade como pertencente a uma classe social.

Concernente ao componente curricular de História, o Currículo Paulista estabelece nove competências específicas que os professores devem desenvolver em seus alunos ao longo de todo o Ensino Fundamental¹⁰ e os alunos devem aprender ao longo dessa etapa da Educação.

De maneira breve, as competências para esta área podem ser resumidas em: estabelecer relações entre diferentes sujeitos históricos nos seus diferentes tempos e espaços de sociabilidade; compreender a relação passado/presente, bem como, seus “processos de transformação”; relacionar passado e presente, sequenciar acontecimentos históricos na época e no lugar em que ocorreu e posicionar-se sobre estes acontecimentos “exercitando empatia” e a “resolução de problemas; identificar análises que expressam visões distintas entre sujeitos posicionando-se mediante princípios “inclusivos, sustentáveis e solidários”; analisar e compreender o movimento de populações levando em consideração “respeito e a solidariedade com as diferentes populações”; problematizar conceitos; apropriar-se de tecnologias e posicionar-se sobre elas de forma ética e responsável” (São Paulo, 2019, p. 460-461)

Como é possível depreender desta ligeira lista de competências, das quais o professorado de História deve centrar seu ensino para que o alunado aprenda, há uma certa redução dos saberes históricos a meras práticas comportamentais e emocionais.

Assim, tanto a função do professor, quanto da escola são alteradas. O primeiro, com o estabelecimento do ensino por competências na educação brasileira, torna-se um técnico cuja função é reproduzir conhecimentos previamente estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Além, é claro, de “[...] mediar conflitos, ter abertura para uma escuta ativa, estimular o protagonismo e a autoria” (São Paulo, 2019, p. 88)

¹⁰ Para saber mais sobre as competências gerais no Currículo Paulista sugerimos: (São Paulo, 2019, p. 35-36). Referente às competências na área de História indicamos: (São Paulo, 2019, p. 460-461).

Até porque, seu desempenho será aferido por avaliações externas que acompanharão o ensino. O professorado, assim, torna-se *tutor, guia, intermediário, mediador* do conhecimento em meio a um processo de reordenamento social. Portanto, devem acompanhar indivíduos isolados no seu processo de formação.

A escola torna-se, por seu turno, um espaço com caráter conciliador de problemas e, principalmente, que passa a ter a função de conciliadora de classes, de “harmonizadora” das relações entre capital e trabalho.

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário (São Paulo, 2019, p. 31).

Isso fica claro quando analisamos as duas competências acrescentadas no componente curricular de História do Currículo Paulista em relação a BNCC, as quais visam incorporar as leis, 10.639/03 e 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, respectivamente, nas escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio, em todo o país.

Nestas competências específicas do componente curricular de História, o professorado deve buscar desenvolver, em seus alunos, a compreensão da história e da cultura africana, indígena e imigrante e “[...] suas contribuições com desenvolvimento social, cultural, econômico, científico.”

O entendimento da História, bem como, da cultura desses povos, no sentido de “Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma *sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos*” (São Paulo, 2019, p. 461. Ênfase nossa).

Das nove competências específicas, seis dizem respeito às competências socioemocionais. Há um grande esforço, por parte da Secretaria Estadual de Educação, em reordenar a luta de classes sob uma perspectiva conservadora. É uma sociedade na qual não existem contradições, não existem lutas de classes, mas sim a coexistência de indivíduos responsivos que visam o bem comum, ou seja, as relações dialéticas existentes entre classes sociais, com o Currículo Paulista, deixam de existir. E o papel

do professor é formar indivíduos ‘cordeiros’ para uma sociedade onde a heteronomia e o respeito às normas sociais estabelecidas sejam reinantes.

A escola torna-se indústria de ‘homens de bem’. Contudo, devemos ressaltar que, como lembra Laval (2004, p. 60), “Não é que os saberes sejam suprimidos, a tendência é de não ver neles mais do que ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto.”

O que se espera de um aluno, segundo o que está estabelecido no Currículo Paulista, é que aquele, como estudante, no final do Ensino Fundamental:

[...] se constitua como cidadão autônomo, *capaz de interagir de maneira crítica e solidária*, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda (São Paulo, 2019, p. 36. Ênfase nossa).

A formação para a cidadania prevista para o estudante do estado de São Paulo, consiste em preparar pessoas. Parece, haver, porém, uma homogeneidade de pensamentos e valores neste projeto educacional no qual o Currículo Paulista está inserido.

Embora seja, aparentemente, a personificação de muitos desejos no campo educacional, este projeto de formação de cidadania homogeneiza “competências”, “técnicas”, “valores” e “métodos”. Ademais, a realização plena da cidadania só ocorre com a pluralidade e a existência de ideias e valores, antagônicos ou não, quer sejam: cristão, agnóstico, socialista, comunista, revolucionário, conservador, liberal, dentre outros.

Além disso, o conhecimento histórico vai além das inteligências socioemocionais ou procedimentais. Evidentemente, ele também abarca tais questões, porém é um equívoco reduzi-lo a essas questões. O ensino de História visa, dentre outras questões, formar cidadãos críticos, com posturas críticas frente à vida, frente à sociedade em que vive.

Aqui, chamamos à baila um excerto de Bittencourt (2006), quando esta historiadora afirma que:

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos das políticas institucionais. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política econômica e cultural [...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes em suas diversas dimensões (Bittencourt, 2006, p. 20).

Além das competências, o que o alunado deve aprender no que diz respeito ao ensino de História? Organizado em anos, unidades temáticas, habilidades e objetivos do conhecimento, o Currículo Paulista – etapa do Fundamental II–do componente de História, não foi capaz de romper a velha e carcomida estrutura curricular de se ensinar e aprender História de maneira cronológica: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Se é para se apropriar das habilidades as quais essa disciplina pode oferecer aos alunos, por que manter, ainda, esta estrutura?

O referido currículo aponta uma tendência que tem, aos poucos, se modificado como, por exemplo, as abordagens históricas. Com o propósito de se mostrar ‘moderno’, o documento paulista argumenta que existe a possibilidade para o docente desta disciplina tratar de sociedades antigas por meio de sociedades indígenas. Para tal, cita, textualmente, o artigo científico da historiadora Circe Bittencourt¹¹.

Ainda perdura, na prática, a visão de que a “história é o estudo do tempo do capitalismo” onde a História do Brasil, da África e da Ásia desenvolveram-se à reboque dos povos europeus. As histórias ‘dos de baixos’, quando se fazem presentes, aparecem numa perspectiva onde predomina a diluição das diferenças, onde “todos são iguais.” (Bittencourt, 2018, p. 143).

Com o Currículo Paulista, há a institucionalização de um currículo tecnicista no qual a preocupação central deixa de ter prioridade em uma visão crítica da sociedade, bem como, das relações sociais vividas, voltando-se à preocupação para o desenvolvimento de competências e para sua consolidação na rede pública estadual.

¹¹ O artigo em questão é: Bittencourt, C. M. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149.

Temas caros ao ensino de História, que começam a despontar nos currículos oficiais, tais como, sexualidade e gênero, dentre outros, quando arrolados no referido currículo, são tratados de forma homogeneizantes, como se as relações sociais fossem destituídas de conflitos e dissensões.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) *com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas* (São Paulo, 2019, p. 487. Ênfase nossa).

Em uma das unidades temáticas que trata de populações marginalizadas, o professor “deve” desenvolver no alunado uma relação voltada para o campo da Moral, e não no campo do Direito, ou seja, grupos minoritários são abordados, não como sujeitos históricos, possuidores de direitos e de liberdades individuais para assumirem publicamente, por exemplo, sua orientação sexual, mas sim, no campo dos princípios e dos costumes. É, portanto, uma concepção de cultura pautada no “todos iguais”. Além disso, Bittencourt (2018) esclarece que:

[...] torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. [...] Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha (Bittencourt, 2018, p. 144).

Assim, o Currículo Paulista apresenta-se como inovador, porém, continua a fazer ‘tabula rasa’ tanto do ensino de História quanto do passado. De fato, é um documento conservador que perde a oportunidade de inovar no ensino e no cotidiano da sala de aula.

Considerações finais

Ao estudarmos a institucionalização do Currículo Paulista – Etapa Fundamenta II – componente curricular de História chegamos à conclusão que o processo de implementação do documento paulista acompanhou de perto os fundamentos da BNCC

destacando sua “ampla participação”, a “promoção da igualdade” e o fim da “fragmentação das políticas educacionais”. No entanto, esses pontos de legitimação da reforma educacional do Estado de São Paulo, na prática, não se configuraram.

Também analisamos o Ensino de História como formador do alunado para a cidadania. Ao estudarmos o componente curricular de História, observamos que há um reducionismo do conteúdo desta área curricular por meio de sua padronização em competências socioemocionais que visam conciliar e harmonizar as diferenças entre classes sociais.

Tal aspecto vai ao encontro de uma formação neoconservadora e neoliberal quanto a seus valores e sua formação da cidadania. É importante destacar que este modelo de escola, neoconservadora e neoliberal, felizmente, sofre bastante resistência por parte do professorado, dos pesquisadores, dos estudantes e de setores da sociedade civil. Assim, não afirmamos que se trata de um projeto pronto e acabado. Embora haja uma forte tendência para que esse modelo de Educação seja implementado, o que existe hoje, é uma tendência e não uma realidade concreta e acabada.

Os conhecimentos fundamentais de História são reduzidos a *instrumentos operatórios* no desenvolvimento de competências na resolução de problemas diversos do dia a dia. Essas competências estão ligadas, muitas vezes, à formação da força de trabalho. A maneira como os conteúdos históricos estão dispostos no Currículo Paulista – etapa Ensino Fundamental II– tornam-se amontoados de informações. E informação, como bem sabido, é bastante diferente de formação, de conhecimento.

É somente com uma sólida formação que os estudantes poderão, de fato, posicionarem-se criticamente frente às demandas que vão surgindo em seu cotidiano, quer em relação a sua vida social, quer no mercado de trabalho ou, ainda, decidindo o projeto político que melhor considera para seu município, estado, região ou para a federação. Contudo, o que se apresenta, no Currículo Paulista, é uma ‘pilha de conteúdo’ a qual o docente deve contemplar ao longo do ano letivo com um número, cada vez mais reduzido, de aulas de História.

Referências

Apple, M. W (2006). *Ideologia e currículo*. Trad. Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Bittencourt, C. M. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149.
- Bittencourt, C. M. F. (2006). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: Bittencourt, C. M. F. (Org.). *O ensino de história na sala de aula*. 11ª ed. São Paulo: Contexto. p. 11-27.
- Brasil, Ministério da Educação (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222_DEDEZEMBRODE2017.pdf
- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): versão final*. SEE. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Cássio, F. (2019). Existe vida fora da BNCC? In: Cássio, F.; Catelli Jr., R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa. p. 13-40.
- Dicionário de Ciências Sociais* (1987). Fundação Getúlio Varga (FGV). Rio de Janeiro.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta.
- Macedo, E. F. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum, [S.l.]*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555. ISSN 1809-3876. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>
- Macedo, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, p. 39-58.
- Moreno, A. C. (2018). 12 estados e o DF já aprovaram currículo de referência para escolas do infantil e fundamental. *G1*, São Paulo. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/15/12-estados-e-o-df-ja-aprovaram-curriculo-de-referencia-para-escolas-do-infantil-e-fundamental.ghtml>
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso.
- São Paulo (Estado) (2019). *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE-SP. Recuperado de http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf
- Silva, M. A. & Guimarães, S. (2018). A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Base Nacional Comum Curricular. In: Veiga, I. P.A. & Silva, E. F. da. (Orgs.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, p. 227-248.

Recebido: 12/06/2020

Aceito: 09/08/2020

Publicado: 17/12/2021

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.