

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PAULISTA – AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E RETROCESSOS.

Eduarda Maria de Souza Fernandes¹; Antonio Francisco Marques²; Roseli Pereira de Araújo³

¹Mestranda no Programa Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP – dusoufernandes@hotmail.com; ²Professor no Departamento de Educação nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP – amarques@fc.unesp.br; ³Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico – Área de Ciências Humanas– Diretoria de Ensino de Bauru/SP – roseliaraujo@prof.educacao.sp.gov.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar algumas aproximações entre o Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o ensino proposto pela Base Nacional Curricular Comum para a disciplina de História do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. A metodologia adotada é de análise documental e bibliográfica sobre as implicações da Base Nacional Curricular Comum e o currículo prescrito de História em curso nas escolas estaduais paulistas. É uma pesquisa de enfoque qualitativo em relação à concepção de currículo, bem como dos paradigmas que sustentam e norteiam as ações pedagógicas dos documentos estudados. O estudo estabelece uma comparação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Prescrito de História paulista e aponta algumas perspectivas para o ensino de História a partir da BNCC.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Ensino de História.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Básica no Brasil é objeto de múltiplos interesses de uma sociedade marcada por uma intensa desigualdade social, econômica e cultural, decorrente de uma visão neoliberal que atua diretamente nas políticas públicas educacionais e dificulta à efetivação de uma educação de qualidade para todos, voltada para uma sociedade de direitos, justa e democrática.

E no bojo dessa sociedade e sob o pretexto de se garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento em todo o país, que o Ministério da Educação em 22 de dezembro de 2017 publica a Resolução CNE/CP nº 2¹, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente por todos os Estados.

A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de

¹ 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. Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2017. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_27593246_Resolucao_n_2_de_22_de_dezembro_de_2017.aspx. Acesso em: 23 mar. 2018.

conhecimento; é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do DF e dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas; soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento de caráter normativo não é um currículo, mas é uma referência obrigatória, para a elaboração e revisão dos currículos de Educação Básica, ou seja, diz aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos. Assim, surgem vários questionamentos acerca da implementação da BNCC apresentada pelo MEC à população brasileira. O que há de novo na Base Nacional Comum Curricular, notadamente, para o ensino de História? Qual o impacto que a BNCC causa ao currículo em funcionamento no Estado de São Paulo? A partir da BNCC, quais os procedimentos que os professores de história precisam desenvolver para garantir os pressupostos de aprendizagem dessa disciplina?

Partindo dessas inquietações, vem à tona a discussão em torno das aproximações que essa Base Comum apresenta em relação ao currículo oficial de História em vigor nas escolas paulistas. Optamos por observar as convergências e divergências nos dois documentos institucionais quanto à concepção de um currículo prescrito, organizado em torno do desenvolvimento de habilidades e competências, que tem por finalidade a formação integral do sujeito e que foram produzidos a partir de uma visão hegemônica de sociedade.

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma aproximação entre a BNCC e o currículo do Estado de São Paulo no âmbito da disciplina de História, observando os avanços, as permanências e os retrocessos entre ambos. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de enfoque qualitativo com uso de metodologia de análise documental e bibliográfica.

Para esse artigo pretende-se suscitar alguns argumentos que, certamente, não têm a pretensão de esgotar o debate, mas sim, estimular novos questionamentos diante de um assunto de extrema importância para o futuro educacional do Brasil, o que traz implicações diretamente no cotidiano da vida em sociedade. Conforme bem antecipou Young, (2011, p. 610), as boas intenções dos autores de propostas curriculares podem dificultar análises críticas de seu conteúdo: “frequentemente, essas reformas são bem intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista”.

O estudo está estruturado em três partes: 1. **Currículo, habilidades e competências**, breve apresentação da concepção de currículo que fundamenta a análise do trabalho, bem como os paradigmas que sustentam e norteiam as ações pedagógicas dos documentos estudados; 2. **O que há de novo nessa História? Avanços, permanências ou retrocessos?**, comparação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Prescrito de História paulista; 3. **Possíveis trilhos para um trem desgovernado**, apontamento de algumas perspectivas para o ensino de História a partir da BNCC.

2. CURRÍCULO, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais, os conhecimentos que se ensinam e se aprendem, as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos, os valores que desejamos discutir com eles e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões

sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam as discussões sobre questões curriculares. Nesse estudo pensamos currículo como uma prática cultural, construído por vários discursos, assim como aponta SILVA, 2005:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Isto nos faz pensar que a definição do que é currículo, conhecimento e formação será determinada por um jogo de negociação entre os sujeitos que estão na articulação de um dado projeto hegemônico. A concepção de currículo que nos orienta é a discutida por Apple (2011):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p 71)

O autor nos adverte quanto aos currículos construídos a partir de uma base comum. Afirma que favorecem o engessamento da organização do trabalho pedagógico e o forte controle estatal de todo processo educativo através das avaliações em larga escala – ocasionando classificação dos estudantes, das instituições e dos profissionais do ensino – e do controle burocrático e administrativos das equipes de gestão escolares:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (APPLE, 2011, p. 94).

Sacristán (2000) também denuncia os interesses e as interferências de grupos hegemônicos dos setores público e privado na construção dos currículos. Aponta que os resultados destas ações levam a um controle do conhecimento e a perda da autonomia do professor, já que as forças “externas” expropriam a sua capacidade intelectual de decidir com seus pares qual o conhecimento legítimo que será organizado no currículo. Segundo o autor, isso ocorre porque o currículo

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não-democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema. (p. 33 e 34)

As interferências externas acabaram precarizando o trabalho docente e colocando no centro das práticas escolares o ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, como vem acontecendo na Europa nas últimas décadas. Esse modelo de ensino

acabou sendo sancionado no Brasil em 2017, a LDB² por força da Lei nº 13.415/2017³ e o ensino por habilidades e competências, juntamente com a base comum curricular, passam a ser finalidades da Educação.

O ensino por habilidades e competências é expresso tanto pela BNCC como pelo currículo paulista. Ambos os documentos foram organizados a partir de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O currículo definido pelo Estado de São Paulo se apresenta como um promotor de competências e supõe a articulação entre as disciplinas escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Espera-se, que a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos sejam aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo.

O ensino pautado no desenvolvimento das habilidades e competências não é unanimidades entre os educadores. Sacristán (2008), aborda que esse modelo tem monopolizado a reforma educativa, questiona o fato de se ter colocado nas competências a responsabilidade de “*contribuir para uma vida exitosa e o bom funcionamento social*”. Enfatiza, que esse paradigma estaria trazendo para a educação um novo enfoque, aos quais todos os atores educativos deveriam aderir, mas sem ter uma ideia clara de seu significado, nem como fazê-lo.

Assim, podemos dizer que tanto a BNCC como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo apresentam grandes aproximações, e as principais delas são a regulação e o controle central dos currículos e um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, faz-se necessário analisar sob quais arcabouços se fundamenta o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas escolas.

É a partir do ideário de que currículo é uma construção cultural e de que o conhecimento deva ser tomado como instrumento, que realizamos as possíveis aproximações entre o currículo já prescrito no Estado de São Paulo e as proposições da BNCC.

2.2 O QUE HÁ DE NOVO NESSA HISTÓRIA? AVANÇOS, PERMANÊNCIAS OU RETROCESSOS?

A História na Base Nacional do Ensino Fundamental insere-se na área das “Ciências Humanas”, juntamente com outro componente curricular, Geografia. A área de Ciências

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A lei deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e sua filosofia ficou centrada no direito de aprender Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

³ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Humanas, conforme explicita o documento “contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço” (BNCC, 2017, p.351). A partir dessa premissa, estabelecemos um comparativo entre a BNCC e o currículo paulista, para perceber os primeiros avanços, permanências e retrocessos.

No que tange o desenvolvimento de habilidades:

O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BNCC, 2017, p. 354)

[...] os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos. (SÃO PAULO, 2012, p. 25 e 26)

Surge aqui a primeira inquietação. Como pode uma Base Nacional, que pretende a formação humana integral do sujeito e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, apresentar o desenvolvimento de habilidades voltada para a responsabilização do cidadão para com o mundo que vive? Vemos nessa primeira observação um retrocesso em relação ao currículo paulista, que centra o desenvolvimento das habilidades na problematização dos contextos sociais e culturais na formação integral do sujeito.

Em relação às concepções de área podemos destacar algumas permanências. Há um entendimento entre os dois documentos que a compreensão do meio em que se vive se dá na relação do sujeito com o espaço e o tempo historicamente construído:

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. (BNCC, 2017, p.353)

[...] formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os números problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente. (SÃO PAULO, 2012, p. 25 e 26)

A BNCC, ao agrupar numa mesma área de conhecimento as disciplinas de História e Geografia, dá-nos a falsa impressão que a união desses componentes curriculares contribui para o desenvolvimento dos processos de investigação em relação à compreensão do meio em que se vive:

[...] os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). (BNCC, 2017, p.353)

No entanto, A BNCC ao propor que a História e a Geografia desde o Ensino Fundamental estejam na área de Ciências Humanas, pode contribuir significativamente para que os alunos construam o pensamento de que essas disciplinas não tem uma identidade. Portanto, aquilo que aparentemente se mostra como avanço, na verdade se configura como um retrocesso. Para crianças e jovens, no futuro próximo, será supernatural achar que a Geografia e História dependem das Ciências Humanas, que são apenas componentes curriculares dessa área. Em longo prazo, corre-se o grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos e históricos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Nas palavras de Calai, esse enfraquecimento recai principalmente em Geografia:

O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em o que – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o corpus da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que possa dizer isso é Geografia. (CALAI, 2013, p. 17)

No bojo dessa apreciação, questiona-se qual a atribuição da área de Ciências Humanas? Para Santos (2016), com toda a produção acadêmica e científica existente, há muita dificuldade em se definir do que trata uma determinada área de conhecimento, ainda mais, quando na BNCC, a mesma é associada a um campo cognitivo e não apresenta os meios para que, como tal, possa exercer alguma relação interdisciplinar com outras áreas.

Para esse caso, o importante é que não haja a perda da identidade das disciplinas que a compõe, em meio ao esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas. Está aqui a consolidação do retrocesso: a retirada da identidade das disciplinas, pressupõe que qualquer pessoa formada em qualquer componente curricular que acompanha as Ciências Humanas poderá ministrar aulas, independentemente de sua formação inicial.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o texto da BNCC para o ensino de História se apresenta organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como *história integrada* que se repete nos diversos níveis de ensino⁴. Nesta organização, uma história da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América.

A BNCC devolve a cena escolar a concepção de uma história única e eurocêntrica⁵. Por outro lado, os autores da proposta defendem uma ênfase na História do Brasil como espaço político privilegiado da vivência dos estudantes. Dentro deste recorte intenta-se fazer um alargamento do reconhecimento da presença dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na história nacional, fator de permanência em relação ao currículo prescrito das escolas paulistas.

Apontamos, em relação a cognição, para o reducionismo das habilidades elencadas na Base (analisar, descrever, comparar, relacionar, explicar, identificar, avaliar, selecionar, interpretar, caracterizar, elaborar, estabelecer relação, discutir, caracterizar, aplicar, distinguir, conhecer, reconhecer, compilar, inventariar e diferenciar), que privilegia um ensino factual e a busca de informações sobre a História. No currículo paulista as habilidades (compreender,

⁴ Do 6º ao 9º ano trabalha-se “toda a história” da humanidade, organizada, mais uma vez, cronologicamente.

⁵ Basicamente, o espírito da civilização teria nascido no Oriente Próximo, ganhado seus fundamentos mais sólidos no mundo greco-romano e, retomado numa Europa das Luzes, chegou ao ápice espalhando-se pelo mundo. Em livros didáticos, mesmo propostas críticas ao capitalismo de origem europeia mantiveram esta estruturação.

identificar, reconhecer, elaborar, desenvolver, estabelecer relação, classificar, comparar, analisar, valorizar, caracterizar, construir, aplicar, descrever, interpretar, inferir, conceituar, analisar, avaliar, ler, diferenciar, interpretar, extrair, organizar, agrupar, classificar, confeccionar, associar, visualizar, confrontar e selecionar) permitem que os alunos ultrapassem a busca de informações, ampliem a capacidade de análise, estabeleçam relações que são atributos importantes para a construção do conhecimento histórico.

Por fim, apontamos outra questão. O texto da BNCC não dá conta de explicar a progressão entre os anos do Ensino Fundamental Anos Finais. A organização cronológica tradicional não apresenta relação plausível com a maturidade cognitiva ou sociocultural dos estudantes. O único critério de anterioridade é a relação cronológica/causal da informação histórica. A priori não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar História Antiga e no 9º ano, História Contemporânea. O esperado seria que no 7º ano o estudante fosse capaz de rearticular os conceitos e as habilidades que aprendeu no 6º ano, acrescentando novos saberes e possibilitando uma ampliação da sua consciência histórica.

Além disso, não se evidencia uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos e dos conceitos. Alguns enunciados simplesmente se repetem sem indicação de gradação de dificuldades.

Sendo assim, a análise documental nos aponta que a BNCC representa, apesar de algumas permanências, um retrocesso em relação ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

2.3 POSSÍVEIS TRILHOS PARA UM TREM DESGOVERNADO

A partir da análise documental realizada acima, faz-se necessário perguntar: quais são as perspectivas para o ensino de História proposto?

O professor de História terá como compromisso a reflexão sobre os problemas didático-metodológicos apresentados pela BNCC, caso queira buscar perspectivas para um ensino crítico e humanizado. Um deles é a oscilação entre habilidades muito amplas e outras imprecisas para um único ano escolar. Mas, o problema maior está na sinalização de uma concepção de aprendizagem em História. Muitos dos verbos utilizados na BNCC repõem o objetivo tradicional: saber, caracterizar e descrever informações sobre a História. Há tempos se sabe que aprender História vai muito além disso. Se o objetivo final é uma orientação nova no presente, ligada a uma perspectiva de futuro, o conteúdo selecionado para desenvolver determinada habilidade tem que ser trabalhado no sentido de provocar *experiência*. Se assim não o for, pode acumular acervos de informação histórica, sem se inserir nas mudanças temporais, o que significa a indiferença ou um posicionamento como ‘terceira pessoa’.

Para evitar a exterioridade do saber histórico em relação ao sujeito, é preciso estar atento à relevância dos temas escolhidos para o entendimento do mundo contemporâneo. Mas ainda é necessário ir além, na formulação dos encaminhamentos necessários ao desenvolvimento das habilidades. Não se pode apenas tomar o conteúdo informativo e acrescentar um verbo, transformando-o em habilidade como uma substância a ser consumida. A informação histórica é parte fundamental, mas ela sozinha não garante a aprendizagem.

O texto da Base oscila entre as duas formas de razão pedagógica: uma que faz pensar e outra que transmite o já pensado. É difícil a superação desta situação, dentro de um modelo engessado de direitos de aprendizagem. Caberá ao professor, aprofundar as discussões a

partir da descrição das habilidades. Caso contrário ficará no raso. Deverá dar atenção à relação entre o enunciado e a aprendizagem que, de fato, se almeja.

Para Gimeno Sacristán, “existe uma especial conexão entre as crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos que adotam” (2000, p. 180). O professor precisará ser astuto para avançar relação à concepção tradicional de aprendizagem, terá que propor uma história não convencional gerando problematização, desequilíbrio, saída da zona de conforto das interpretações pré-estabelecidas, da trivialidade. É assim que se busca o efeito desestabilizador que toda a aprendizagem histórica pode promover, possibilitando uma maior abertura dos indivíduos à experiência, combatendo a indiferença desenvolvida em muitas práticas escolares.

Como podemos ver, a Base trouxe à tona velhos problemas que giram em torno do Ensino de História. Se atualmente temos a clareza de que não são quaisquer experiências do tempo (ou conteúdos históricos) que podem se tornar fatores da orientação prática e da autocompreensão (RÜSEN, 2011), as escolhas precisam ser as mais racionais possíveis⁶. E esta racionalidade precisa ser compartilhada coletivamente. A Base, da maneira como foi escrita, gera inúmeras dúvidas em relação ao que se espera da aprendizagem da História. As habilidades descritas oscilam entre especificidades, prescrição de interpretações fechadas e amplitudes exageradas para um currículo seriado.

Dessa maneira, o professor também precisará prestar mais atenção à progressão, assim como pensar melhor a adequação entre idade e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Também terá que perceber nas entrelinhas a finalidade dos eixos propostos e a interrelação entre eles. E assim, conseguirá encaminhar e entender a função do Ensino de História na Educação Básica a partir das novas orientações.

Por fim, defendemos que o professor se enquadre em outra lógica de ensino em que não perdura o “passar” informação. Seu papel deve estar baseado em saber qual é a ciência que se trabalha, quais são os conceitos e métodos de que disponibiliza e como observá-los e aplicá-los no dia a dia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho concentrou-se na identificação de algumas aproximações entre o Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o ensino proposto pela Base Nacional Curricular Comum para a disciplina de História do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, buscando analisar os avanços, as permanências e os retrocessos entre os dois documentos e as possíveis perspectivas para o ensino de História.

Concluimos que tanto BNCC quanto o Currículo Oficial do Estado de São Paulo permitem uma homogeneidade do currículo escolar, facilita o controle do Estado sobre as práticas escolares e do fazer pedagógico do professor. A análise documental apontou que a BNCC representa, apesar de algumas permanências, um retrocesso em relação ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e muitas preocupações em relação ao ensino de História, já que não se evidencia uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos e dos conceitos e apresenta alguns enunciados repetitivos, sem indicação de gradação de dificuldades. Essas questões irão convergir diretamente na prática didática do professor, que terá pouca abertura

⁶ A base buscou incluir a experiência negativa da escravidão (indígena e africana), por exemplo, e contrabalançar com a ideia de ‘protagonismo’. Nos demais “conteúdos”, todavia, não aparenta uma reflexão mais profunda na seleção e na ênfase do enunciado.

para decisões metodológicas, mas que acima de tudo, terá que buscar um ensino que leve à efetivação de uma educação de qualidade para todos, voltada para uma sociedade de direitos, justa e democrática.

Por fim, advogamos por um ensino mais humano, que, acima de tudo, desenvolva nos estudantes uma consciência crítica e autônoma para que possam ser agentes de transformação no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Coordenação Geral. Maria Inês Fini. Coordenação de Área Paulo Miceli. São Paulo, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da Historiografia, n. 2, mar./2009, p. 163-209.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org). **Educar por Competências – O que há de novo?**. Morata, 2008. Artmed, 2011.

_____. **O Currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatórios_analiticos/pareceres/Douglas_Sousa.pdf>. Acesso em 01 de fevereiro de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND THE CURRICULUM OF HISTORY PAULISTA - ADVANCES, PERMANENCES AND RETROCESSES.

ABSTRACT

The present work aims to identify some approximations between the Official Curriculum of the State of São Paulo Department of Education and the teaching proposed by the National Curricular Common Base for the discipline of History of Elementary School from the 6th to the 9th year. The methodology adopted is documentary and bibliographic analysis on the implications of the National Curricular Common Base and the prescribed curriculum of History in progress in the state schools of São Paulo. It is a research of qualitative focus in relation to the curriculum conception, as well as the paradigms that support and guide the pedagogical actions of the documents studied. The study establishes a comparison between the National Curricular Common Base and the Prescribed Curriculum of São Paulo History and points out some perspectives for the teaching of History from the BNCC.

Keywords: Curriculum. BNCC. Teaching History.