

Cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: reflexões teóricas para a conversação educacional

José Faustino de Almeida Santos¹

Andrea Coelho Lastória²

Luis Fernando Cerri³

RESUMO

O Brasil instituiu um novo Ensino Médio (EM) com a Lei 13.415/17. São Paulo foi o primeiro estado a iniciar sua implementação, no ano de 2021, com o “Currículo em Ação” (CA). Este artigo, investiga o CA de História para o EM, focando três questões: concepções de currículo, identidade curricular e cultura histórica promovida pelo CA. A pesquisa, baseada em análise documental qualitativa, adota referenciais sobre currículo e Ensino de História, incluindo o Neopragmatismo de Richard Rorty, reflexões de Michael Apple e pós-críticos como Ivor Goodson e Gimeno Sacristán, além do conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. Os resultados indicam que o CA impõe limites ao ensino de História e das ciências humanas, o que afeta a qualidade da democracia. Argumenta-se, porém, que a participação ativa de professores e estudantes, pela conversação dotada da palavra verdadeira, pode aproximar o EM das necessidades reais e promover uma Educação mais democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Currículo Paulista; Cultura Histórica; Democracia.

¹ Doutor em Educação. Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9977-3593>. E-mail: prof.faustino@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>. E-mail: lastoria@usp.br.

³ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>. E-mail: lfcronos@yahoo.com.br.

*Historical culture in Secondary Education in the State of São Paulo:
theoretical reflections for educational conversation*

ABSTRACT

Brazil instituted a new Secondary Education (SE) with Law 13.415/17. São Paulo was the first state to begin its implementation, in 2021, with the “Curriculum in Action” (CA) program. This article investigates the CA for History, focusing on three issues: conceptions of curriculum, curricular identity and the historical culture promoted by the CA. The research, based on qualitative documentary analysis, adopts references on curriculum and History Teaching, including Richard Rorty's Neopragmatism, reflections by Michael Apple and post-critics such as Ivor Goodson and Gimeno Sacristán, as well as Jörn Rüsen's concept of historical culture. The results indicate that the CA imposes limits on the teaching of history and the humanities, which affects the quality of democracy. It is argued, however, that the active participation of teachers and students, through conversation with the real word, can transform SE by bringing it closer to real needs and promoting a more democratic Education.

KEYWORDS: New Secondary Education; New São Paulo Curriculum; Historical Culture; Democracy.

Cultura histórica en la Educación Secundaria en el Estado de São Paulo: reflexiones teóricas para la conversación educacional

RESUMEN

Brasil instituyó una nueva Educación Secundaria (ES) con la Ley 13.415/17. São Paulo fue el primer estado en iniciar su implementación, en 2021, con el “Currículo em Ação” (CA). Este artículo investiga el CA de Historia para la ES, centrándose en tres cuestiones: conceptos curriculares, identidad curricular y cultura histórica promovida por el CA. La investigación, basada en un análisis documental cualitativo, adopta referenciales sobre currículo y enseñanza de la historia, incluyendo el neopragmatismo de Richard Rorty, reflexiones de Michael Apple y poscríticos como Ivor Goodson y Gimeno Sacristán, además del concepto de cultura histórica de Jörn Rüsen. Los resultados indican que el CA impone límites a la enseñanza de la historia y las ciencias humanas, lo que

afecta la calidad de la democracia. Se argumenta, sin embargo, que la participación activa de docentes y estudiantes, a través de conversaciones con la palabra verdadera, puede acercar la ES a las necesidades reales y promover una educación más democrática.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria; Currículo Paulista; Cultura Histórica; Democracia.

* * *

Introdução

A principal motivação para a produção do presente artigo é divulgar os resultados de uma investigação concluída (Santos, 2024) em torno do Novo Currículo Paulista (NCP) e do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado de São Paulo. Esse ente federado foi o primeiro do país a homologar o currículo e iniciar a implementação do NEM, modelo amplamente criticado por diversos setores sociais. Essas críticas culminaram na apresentação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, enviado à Câmara dos Deputados no final de outubro de 2023, o qual resultou na promulgação da Lei nº 14.945/2024.

Iniciamos o artigo apresentando algumas características centrais do Novo Currículo Paulista (NCP) e do Novo Ensino Médio (NEM). Em seguida, desenvolvemos uma discussão teórica sobre as concepções e disputas que atravessam as teorias curriculares e os currículos, cujas implicações repercutem diretamente no Ensino de História. Nesse contexto, abordamos as discussões sobre cultura histórica, articulando-as — na subseção seguinte — às noções de identidade narrativa e à proposta de conversação. Na terceira parte, realizamos uma análise crítica do NCP/NEM, destacando aspectos que consideramos especialmente problemáticos em sua formulação e implementação. Por fim, nas considerações finais, discutimos a importância de manter viva uma conversação curricular pautada pela *palavra verdadeira*, em oposição à

palavra oca — como propõe Paulo Freire (2022) —, uma vez que tal palavra carrega o compromisso ético-político com a transformação da realidade e com a promoção da esperança, fundada em um horizonte utópico.

Trabalhamos com a hipótese de que a cultura histórica subjacente ao NCP expressa a centralidade de uma racionalidade hegemônica e ideológica, orientada pelas pedagogias das competências. Tal racionalidade visa formar sujeitos flexíveis às exigências do mundo do trabalho, mas fechados quanto à construção identitária e incapacitados de (re)elaborar narrativas de forma crítica. Nessa lógica, o papel e a identidade da disciplina de História são reconfigurados a partir de uma perspectiva reducionista, que não contempla a complexidade de aprendizagens não mensuráveis de forma objetiva, como indignar-se, solidarizar-se, criar, criticar, interpretar, propor, argumentar e narrar — ações cognitivas que, articuladas a atitudes, valores e motivações, são constitutivas da cultura e da consciência histórica.

Aspectos metodológicos de uma pesquisa curricular

Entendemos que a pesquisa documental coaduna com a natureza do NCP, pois é um documento que reverbera as atuais e constantes mudanças educacionais, culturais e sociais. A respeito dessa relação entre fontes documentais e mudanças contemporâneas em curso, Gil (2014, p. 153 – 154), salienta que para identificar os “[...] processos de mudança, não basta [...] observar as pessoas ou interrogá-las [...]. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.”.

Nossa perspectiva em relação à abordagem qualitativa para pesquisas curriculares considera que os currículos e suas teorias envolvem aspectos identitários e subjetivos (Silva, 2021). A própria natureza da questão de pesquisa — anteriormente mencionada — exige enfrentar aspectos relacionados às subjetividades dos currículos (Silva, 2021) e as disputas que

eles suscitam, particularmente, no campo do Ensino de História e da ciência histórica (Rüsen, 2007; 2010).

Ainda no campo metodológico, a opção pelo estudo de caso, colocou-nos diante da necessidade de situar nosso objeto em um contexto global, para permitir algum tipo de generalização, por isso, buscamos situar o NCP no campo das teorias do currículo. Tal abordagem, implicou possibilidades que dependem não do que é o conceito de currículo, mas o que cada teoria concebe em torno do currículo. Neste sentido, consideramos que a identidade do NCP, a exemplo de outros documentos, correspondente a um lugar social (Certeau, 1982), não sendo, portanto, um artefato técnico e politicamente neutro, mas produto de intencionalidades e objeto de disputas.

Entendemos que o NCP está inserido em uma tradição de políticas educacionais paulistas promovidas pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) que, segundo Sanfelice (2010, p. 152), tem se mostrado autoritária. Exemplo disso, são “[...] os sistemas de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos” [...]. O autor investigou o período dos mandatos dos governadores Mário Covas (1995-2001), Geraldo Alckmin (2001-2006), Cláudio Lembo (2006-2007) e José Serra (2007-2010), o que lhe subsidiou afirmar que as políticas educacionais paulistas vêm “[...] se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos [...]” (Sanfelice, 2010, p. 153). Para o referido autor, são evidências do fracasso de tais políticas: os contratos precários dos professores paulistas e os baixos salários em relação a outros estados brasileiros. Tais afirmações, são atuais, pois se agravaram nos governos posteriores, juntamente com outras adversidades nas políticas educacionais, das quais destacamos o NCP/NEM elaborado sob a responsabilidade do governo João Dória (2019-2022), que iniciou sua implementação, processo que foi continuado pelos governos Rodrigo Garcia (2022-2023) e o atual, Tarcísio de Freitas (desde 2023), de modo que “[...] comprometem profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador [...]” (Sanfelice, 2010, p. 153).

Curículos e teorias curriculares: concepções e disputas narrativas

Consideramos mais profícuo compreender os discursos, a natureza narrativa, a identidade de um currículo ou de uma teoria curricular do que responder o que é currículo, ou teorizar na expectativa de apenas descobrir, descrever e/ou explicar de forma objetiva a realidade representada em um dado currículo (Silva, 2021). Primeiro, porque a própria descrição, em uma perspectiva pós-estruturalista, não é neutra e contribui na produção do seu objeto, no nosso caso, nossa narrativa sobre currículo produz não efetivamente o que é o NCP, mas uma noção particular que pode ser mais ou menos legítima, mas ainda assim, é uma noção possível entre outras.

O segundo aspecto que motiva nossa opção pelo foco perspectivista, está relacionado ao campo das teorias curriculares as quais podem ser agrupadas, segundo três concepções: tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2021). Resumidamente, as teorias tradicionais, pretendem ser neutras e desinteressadas, mas inevitavelmente estão implicadas nas relações de poder, aptas para “[...] aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas [...]” (Silva, 2021, p. 16, itálicos do autor). Segundo Silva (2021), provavelmente, foi nos Estados Unidos da década de 1920 que surgiram essas primeiras teorias para equacionar a intensa industrialização e imigração que demandavam a massificação da escolarização, segundo os desejos tayloristas de administrar a Educação pela racionalização da construção e testagem de currículos eficientes.

Nos anos 1960, surgiram as teorias críticas, contestadoras dos currículos tradicionais e sua associação à manutenção do *status quo*, à perpetuação de desigualdades sociais e apologia à resignação. Os autores críticos, instigam desconfiança e questionamentos favorecedores de mudanças profundas. Em vez de técnicas para currículos "eficientes", defendem a compreensão dos efeitos sociopolíticos das práticas curriculares.

As teorias críticas do currículo envolvem os conceitos de hegemonia e ideologia. O conceito de hegemonia é relevante, pois evita a visão reducionista de que relações sociais e culturais apenas refletem estruturas econômicas. Essa distinção é fundamental para a eficácia da ideologia, que se consolida quando ideias da classe dominante são interiorizadas pelos demais membros da sociedade (Chauí, 2017). Optamos pelo conceito de ideologia de Karl Marx, entendida como "falsa consciência" que atua pelo não dito, sustentada pelas lacunas nas narrativas — não como mentiras, mas como um compromisso em não revelar tudo (Chauí, 2017).

Quanto aos significados possíveis a serem atribuídos à hegemonia, o próprio Antonio Gramsci – autor que desenvolveu tal conceito de forma singular e reconhecida – “[...] oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio) [...]” (Cospito, 2017, p. 365 – 366). Tendo em vista nosso tema e objeto, é oportuno salientar que as descrições gramscianas sobre as disputas por hegemonia – articuladas com as operações ideológicas –, em nosso entendimento, contribuem para os estudos curriculares, pois estes últimos, são constituídos em meio às tensões ideológicas contemporâneas, destacadamente pelas ideias hegemônicas na sociedade. Tais disputas, segundo Tarlau e Moeller (2020), estão na gênese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por consequência nos currículos que a tomam como referência, caso do NCP.

O pensamento de Michael Apple (2006) permite uma articulação com teóricos pós-críticos, ao utilizar os conceitos de ideologia e hegemonia para discutir tensões entre classes sociais, sem cair em determinismos críticos. Apple defende que a pesquisa educacional deve fundamentar-se em uma teoria de justiça econômica e social, priorizando revelar como o currículo escolar está historicamente vinculado ao contexto socioeconômico e cultural, expondo os conflitos subjacentes. No capitalismo, a escola, segundo Apple (2006), deve atuar com eficácia, promovendo conhecimentos técnicos e socializando os estudantes de modo a naturalizar uma sociedade centrada no

capital técnico e econômico como única realidade possível. Essa compreensão sobre o campo das relações de poder, é apoiada em conceitos como capital cultural, proposto pelo pensamento bourdieusiano e serve de ponto de partida para Apple (2006) que, por sua vez, se apropria de tal aparato teórico para desenvolver suas investigações buscando se distanciar das perspectivas possivelmente deterministas atribuídas à estrutura econômica em sua relação com a cultura e a consciência.

Fazemos tal cotejamento de autores de matrizes teóricas distintas – crítica e pós-crítica –, para enfatizar nossa opção por um referencial que considera as disputas ideológicas curriculares desenvolvidas com diferentes narrativas as quais implicam a cultura histórica e todas as relações sociais que envolvem a vida contemporânea com suas contradições e possibilidades.

Dito de outra forma, em nossa ótica, a análise de um currículo contemporâneo como o NCP, demanda um aparato teórico que abarque as crises do nosso tempo. Estas podem ser descritas a partir das discussões sobre a cultura histórica e o paradigma narrativista propostos por Rüsen (2007; 2014); pode também, no âmbito curricular geral, considerar que estas narrativas contemporâneas são eivadas de ideologias que disputam hegemonia a partir do horizonte próprio da contemporaneidade, o que implica também a emergência de novas subjetividades que demandam a construção de outras compreensões sobre as relações entre o conhecimento e o poder – e suas manifestações narrativas – e as diversas identidades que constituem um mundo multicultural. Tais perspectivas, são assumidas pelas teorias pós-críticas do currículo (Silva, 2021; Goodson, 2019).

Em função de tais exigências da investigação curricular contemporânea é que agregamos ao nosso referencial outro conceito junto com uma noção, ambos oriundos do campo filosófico, respectivamente: identidade narrativa (Ricoeur, 2014) e conversação (Rorty, 1994), os quais explicamos na próxima subseção. A opção por articular tais referências teóricas lastreia-se na compreensão do currículo como narrativa (Goodson, 2019, p. 94), a qual corresponde ao deslocamento da noção “[...] de um

currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida". Embora Sacristán (2000) já tenha proposto, com êxito, as distinções entre currículos – prescrito, em ação e realizado – entendemos que a investigação do currículo como narrativa, ao abrir caminho para operarmos com o paradigma narrativista, contribui para análises sobre a cultura histórica (na perspectiva rüseniana), como a propomos fazer em relação ao NCP/NEM.

Articulação da cultura histórica, identidade narrativa e conversação

No campo da ciência histórica, o paradigma narrativista foi objeto tanto de entusiasmos como de rejeição (Rüsen, 2010), o que se explica, em parte, pelo fato de que “atribuir à narratividade um tipo de racionalidade não tem nada de óbvio [...]” (Rüsen, 2010, p. 153), pois os historiadores críticos do paradigma da narratividade, o são, sobretudo, porque temem que a História possa retroceder de sua condição de saber científico, uma vez que, a narratividade seria incompatível com a racionalidade científica.

Esse debate, entre os historiadores, implica a busca de leis universais à gisá das ciências matemático-experimentais, o que faria as operações cognitivas do pensamento histórico parecerem como fragilidades inoportunas para a pretensão do reconhecimento como campo científico. Segundo Rüsen (2010), essa perspectiva refratária às narrativas começou a ser superada pelas contribuições inovadoras de Arthur Coleman Danto, filósofo estadunidense, às quais agregamos os aportes do historiador francês Michel de Certeau e de outro filósofo dos Estados Unidos, Richard Rorty.

Para Certeau (1982), como mencionamos anteriormente, a objetividade científica no sentido da neutralidade é impossível ao historiador, uma vez que sua produção é sobre elementos constitutivos de sua identidade e do seu lugar social. Rorty (1994), por sua vez, observa que o campo da Filosofia, na contemporaneidade, perdeu a possibilidade de persistir com a exclusiva busca

metafísica pelos fundamentos que legitimariam o conhecimento – o chamado fundacionismo filosófico moderno que tem como referência o cogito cartesiano –, segundo o qual, o produto do trabalho filosófico desvelaria a essência ou princípio (*arché*) de cada elemento da realidade. Para Rorty (1994, p. 382), cabe à Filosofia e às ciências – diante dos limites da racionalidade moderna, do relativismo cultural e da incomensurabilidade dos paradigmas científicos – conceber o ato de conhecer não como um esforço para descrever uma essência definitiva nem uma construção epistemológica sobre a ontologia do mundo e do conhecimento, mas, antes, um direito de acreditar, o que nos convida a compreender “[...] a conversação como o contexto último dentro do qual o conhecimento deve ser compreendido [...]”.

Em outras palavras, Rorty (1994, p. 382) defende o deslocamento da epistemologia para a hermenêutica ou, “[...] da relação entre seres humanos e os objetos de sua inquirição para a relação entre padrões alternativos de justificação [...]” o que permite mudar os padrões da história intelectual.

Diante do caráter imprevisível e mutante do mundo fenomênico, soa auspicioso captá-lo pelos sentidos ao invés da racionalidade cartesiana, porém a proposta de Rorty (1994) faz emergir, a exemplo dos historiadores temerosos por perder seu referencial científico objetivo, o risco do desaparecimento da Filosofia. Ao assumir a impossibilidade de uma resposta metafísica – definitiva – a Filosofia teria ainda alguma função? A resposta neopragmática de Rorty (1994) é inconclusiva, pois entende essa questão em aberto, mas especula algumas hipóteses sobre as possibilidades de atuação do filósofo no contexto das gerações futuras. O que mais nos importa de sua tese, é que a “[...] preocupação moral do filósofo deveria ser antes continuar a conversação do ocidente do que insistir sobre um lugar para os problemas tradicionais da filosofia moderna dentro da conversação”, o que nos ajuda a localizar a função e o potencial heurístico das narrativas.

Outro apporte que consideramos importante sobre as potencialidades das narrativas, é oferecido pela teoria narrativa de Paul Ricoeur (2014) que

sustenta a viabilidade da noção de “unidade narrativa de uma vida” ao compará-la com a narrativa de ficção. Ao desenvolver sua teoria, Ricoeur (2014) procura responder a quatro dificuldades inerentes às narrativas de vida – as quais identificamos como próximas às narrativas históricas. Ao tratar da primeira dificuldade, o autor faz considerações sobre o papel do narrador e sua relação com o(s) personagem(ns) que na ficção têm papéis distintos, diferente das narrativas de vida – que por sua vez, são mais próximas das narrativas históricas –, nas quais a noção do autor padece de equívocidade. Sobre a segunda dificuldade, ele discute os recursos literários que, nas narrativas fictícias, solucionam as lacunas do começo e do fim das narrativas, tanto para se referir ao passado imemorial como para projetar um futuro impreciso no qual a morte é a perspectiva.

A terceira dificuldade é inerente a variedade de enredos que cada indivíduo pode compor para contar várias histórias sobre o percurso de sua vida, sendo que em cada versão faltará o atributo de ser definitivamente conclusiva. Esse problema em um romance é resolvido – ao menos mitigado – pelo fato de cada obra ter um contexto específico, ao passo que narrativas historiográficas e histórias de vida, necessariamente estão imbricadas com as trajetórias de outros sujeitos, sociedades e até de outras épocas – como sugerem os legados intergeracionais. Ricoeur (2014) observa que por causa desse intrincamento de histórias combinado com o caráter indefinido do início e dos finais que as narrativas de vida se distinguem das histórias literárias, ao que ele questiona se é possível defender a noção de unidade narrativa da vida. Teria alguma validade ainda produzir e veicular narrativas historiográficas? Ele defende que é exatamente por causa do caráter evasivo da vida real que necessitamos do socorro oferecido pela ficção que permite a organização retrospectiva e posterior aos acontecimentos.

A quarta dificuldade, refere-se a uma presumida limitação na compreensão do si que seria restrita ao passado, ou ao menos, teria dificuldade de incorporar previsões e projetos, por isso, as narrativas

históricas não contribuiriam para articular passado, presente e futuro, ou ainda, a experiência e a expectativa. Nega, portanto, o que Rüsen (2010) descreve como sendo a própria consciência histórica, a qual seria constituída

[...] mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (Rüsen, 2010, p. 66-67).

Em suma, o cotejamento entre narrativas do tipo literário e histórias de vida realizado por Ricoeur (2014) – que pode ser estendido para as narrativas históricas – evidenciam uma complementaridade favorecedora da dialética entre ficção e histórias de vida, entre paradigma narrativista e produção historiográfica; também nos recorda que a narrativa é um elemento originário da vida e capaz de descrever as experiências, como observa Ricoeur (2014), assim como a produção da ciência histórica é alimentada por tudo que emerge da vida prática (Rüsen, 2007).

Na ciência histórica, Rüsen (2010) avalia que, paradoxalmente, a introdução do potencial heurístico das narrativas foi favorecida pela secundarização das narrativas justificada por uma suposta falta de racionalidade da atividade narrativa. Por isso, ela foi tomada mais como uma prática cultural de natureza linguística e literária do que uma atividade do campo científico. Também houve por isso, certo apagamento da racionalidade narrativa, como se narrar não fosse um modo racional de argumentar. Diante disso, no campo da História, a atividade narrativa foi valorizada no âmbito da prática linguística como procedimento para constituir sentido e regular tal procedimento, o que foi benéfico, pois possibilitou que a investigação sobre a racionalidade específica da ciência

histórica quanto às narrativas, “[...] tenha começado com essa abordagem linguística e com as típicas categorias de sentido e da constituição de sentido. Sentido é mais fundamental que racionalidade. [...]” (Rüsen, 2010, p. 154). Podemos afirmar que as narrativas históricas são um modo de constituir sentido baseado na comunicação de argumentos racionais, porque sua natureza é operar para a constituição de sentido, uma demandada do contexto nascedouro do paradigma narrativista: a contemporaneidade.

Na interpretação rüseniana, a contemporaneidade impôs o esvaziamento das perspectivas modernas que deram sentido até o período centrado no modelo industrial, técnico e científico que prometiam avançar em liberdade, igualdade e democracia. Diante dessa crise de sentido, a pergunta que emergiu para o campo da ciência histórica é se ela pode enfrentar essa crise de orientação (Rüsen, 2010), a exemplo do que Ricoeur (2014) identifica como uma crise de identidade e Rorty (1994) descreve sobre a atividade da Filosofia.

A resposta de Rüsen (2010) afirma que a História pode contribuir para o enfrentamento dessa crise de orientação, a partir de cinco fatores que constituem uma matriz disciplinar que ele propõe para buscar descrever a estrutura lógica fundamental de como o pensamento histórico é constituído e como ele pode ser orientador. Os cinco fatores da referida matriz são: 1) interesses, 2) ideias, 3) métodos, 4) formas de apresentação e 5) funções.

O primeiro fator da matriz, refere-se às necessidades práticas e cotidianas do tempo presente em função das transformações temporais. O segundo fator, contribui para a elaboração das carências de orientação, ajudam a interpretar os seres humanos e o mundo, levantar hipóteses e propor ações. O terceiro fator da matriz disciplinar, são as regras que orientam o trabalho do historiador no sentido de encaminhar as ideias de modo a torná-las cognoscíveis para a ciência histórica em particular. O quarto fator emerge da necessidade de divulgar os resultados das pesquisas que geralmente se dá por um produto historiográfico de natureza textual, o que implica o trabalho narrativo, a linguagem e opções discutidas

contemporaneamente sobre a impossibilidade de uma comunicação objetiva e neutra, possíveis ganhos estilos textuais que se preocupam também com a função de orientar a ação prática (quinto fator) dos sujeitos externos à comunidade dos historiadores.

A referida matriz tem o propósito de ajudar-nos a compreender que “[...] o pensamento histórico obedece [...] à lógica da narrativa” (Rüsen, 2010, p. 149), uma vez que, este pensamento se apresenta pela forma de narrativa e sua produção é resultado de uma atividade intelectual categorizada como narrativa (Rüsen, 2010). Por isso, propomos aproveitar as possibilidades oferecidas pelo paradigma narrativista para a História e seu ensino, e para os estudos curriculares que concebem os currículos como narrativa (Goodson, 2019). A partir de tais pressupostos, dialogamos com as proposições de Ricoeur (2014) e Rorty (1994).

Quanto à Rorty (1994), sua investigação sobre o trabalho com as narrativas partiu de considerações convergentes às de Rüsen (2014, p. 327) – segundo o qual a contemporaneidade é marcada pela falta de ideias animadoras e inspiradoras o que “[...] promove paralisia e desânimo. Desânimo com a política, estagnação social, desmobilização de movimentos esperançosos [...]. Para Rorty (2007), frente a crise das metanarrativas, a conversação alimentada por diversas narrativas pode ser uma forma de vincular “o presente ao passado, por um lado, e a futuros utópicos, por outro” (Rorty, 2007, p. 21) o que faria emergir utopias e a capacidade de imaginar indefinidamente novas possibilidades, valorizando a liberdade de pensar, conversar e propor razões no lugar de buscar uma verdade pré-existente.

Tais implicações teóricas, estimulam-nos a eleger a categoria de cultura histórica como o elo para o Ensino de História, pois ela possibilita articular a consciência histórica, a identidade narrativa, a constituição narrativa de sentido histórico, porque ela é, também, produto dos processos interpretativos da narrativa histórica, a exemplo da identidade histórica que, por sua vez, envolve a “[...] relação do homem com si mesmo,

[e] o tempo [...] interpretado [...] de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a identidade histórica” (Rüsen, 2010, p. 156). Tais contornos, sob nossa ótica, favorece a discussão do NCP como narrativa (Goodson, 2019).

Nas palavras de Rüsen (2014, p. 101), “a cultura histórica é a quintae ssência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece consciência histórica [...]”, ou seja, é o produto mais apurado, excelente e essencial da experiência cotidiana, o que implica o sentido histórico e a orientação na vida prática, pois é pautada pelas “[...] experiências, interpretações, orientações e motivações que se referem a experiências do passado como condições para a compreensão do presente e para a expectativa do futuro [...]” (Rüsen, 2014, p. 101).

Em síntese, ao assumirmos uma concepção de cultura histórica como produto transitório de uma construção social associamo-la a ideia da constituição de sentido histórico e de consciência histórica baseadas no paradigma narrativista que, por sua vez, abarca e constrói uma identidade narrativa (Ricoeur 2014) com elementos do passado e do presente, incluindo (e por que não?) as condições materiais descritas com base nas noções e nos conceitos desenvolvidos pelo pensamento materialista histórico e dialético, dos quais já destacamos: ideologia, hegemonia (Apple, 2006; Gramsci, 2022).

Novo Currículo Paulista – “Currículo em Ação” – para o Novo Ensino Médio: identidade e contornos narrativos

Destacamos que o NCP/EM é produto da BNCC e também da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415/17, o nascedouro do NEM. A referida lei foi construída a partir da publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016 assinada pelo então Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, o que, sob nossa ótica, foi uma ação que inviabilizou qualquer conversação. Primeiro porque a MP evidenciou a força desproporcional do Poder Executivo ao produzir efeitos legais imediatos e obrigar a abreviação das discussões que

estavam em curso no âmbito do Poder Legislativo (Lastória; Santos; Mello, 2018); segundo que o próprio referido governante carecia de legitimidade política para implementar qualquer reforma estrutural, uma vez que sequer foi eleito para efetuar esse tipo de tarefa.

Ao comparar as estratégias para a aprovação da referida reforma com as discussões da BNCC, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) afirmam que essa foi mais gramsciana – no sentido de construir uma hegemonia junto a diferentes setores sociais, o que nesse caso foi viabilizado, sobretudo pela atuação da Fundação Lemman – enquanto aquela foi mais draconiana. Ocorre que há diversas repercussões da identidade curricular da BNCC no NCP, conforme observamos ao cotejar apontamentos de diferentes pesquisas. Por exemplo, o participacionismo social⁴ e o consenso por filantropia⁵ que, respectivamente, Cássio (2019) e Tarlau e Moeller (2020), foram estratégias decisivas na construção e implementação da BNCC.

Participacionismo social, segundo Cássio (2019), foi o modo limitado e limitador à participação dos estudantes, professores e da sociedade em geral na formulação e na implementação da BNCC. Conforme o relato de Omuro (2020, p. 2)⁶, o NCP também foi pautado pela mesma lógica. Nos dois casos, a participação limitou-se a “[...] legitimar as decisões previamente impostas por instâncias superiores na hierarquia política, econômica ou social [...]” (Santos, 2024, p. 73), inclusive porque qualquer possível questionamento efetivo a tais políticas foi inviabilizado, uma vez que a chamada opinião pública teve dificultado o acesso a qualquer crítica oposta à perspectiva ideológica hegemônica (Tarlau; Moeller, 2020). Na avaliação de Lourenço (2021, p. 120),

⁴ Tanto a BNCC como o NCP obtiveram a chancela de documentos democráticos por meio de consultas públicas, seminários e demais atividades participativas formatadas de modo a impedir que todo questionamento efetivo prosperasse (Cássio, 2019; Omuro, 2020).

⁵ Para Tarlau e Moeller (2020, p. 554), “[...] o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias”, financiando cursos de formação ou recrutando pessoas para difundir por diversos meios, inclusive pela grande imprensa, perspectivas ideológicas que favoreçam seus desejos, como fez a Fundação Lemman em relação à BNCC.

⁶ Selma de Araújo Torres Omuro, apresenta-se como professora e pedagoga com mais de trinta anos de experiência na rede paulista, doutora em Educação com experiência no Ensino Superior privado, participou das discussões sobre o NCP na condição de Supervisora de Ensino da Região de Registro – SP. Em seu relato, afirma que não teve as condições mínimas para discutir a proposta do NCP.

o verbete participação, quando explicitado no NCP, não tem relação com as associações dos profissionais da Educação nem com as comunidades escolares, mas com a “[...] acepção que utiliza o verbo participar no imperativo na forma: ‘eu participo a você que...’”.

Ainda sobre o participacionismo social apoiado no consenso por filantropia, destacamos que mesmo no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a conversação foi inviabilizada como evidenciaram as manifestações de, ao menos, quatro conselheiros: Cesar Calligari que retirou-se da presidência da comissão bicameral encarregada da análise da BNCC e apresentou publicamente severas críticas à BNCC/EM⁷, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar que afirmaram em seus pedidos de vistas terem sido surpreendidas pela urgência e intempestividade da Presidência do CNE que, por sua vez, optou, segundo as conselheiras, pela celeridade sacrificando a necessária discussão, uma afronta ao colegiado que é órgão de Estado, não de governo (Cássio, 2019).

O NCP é assumidamente alinhado à BNCC/EM que, por seu turno, foi “[...] homologada pelo próprio Rossieli Soares quando ocupou o cargo de Ministro da Educação, em dezembro de 2018.” (São Paulo, 2020, n.p.) e que, depois ao comandar a SEDUC-SP, conduziu a implementação do documento federal. Não por acaso, manifestou-se orgulhoso pelo fato de a rede paulista ser a primeira a implementar o NEM. Entretanto, a Rede Escola Pública e Universidade (2022, p. 5), reprovou o pioneirismo, pois o aligeiramento da implementação ignorou o contexto adverso, quando as escolas estavam fechadas em função da sindemia da Covid-19, sem atividades presenciais, dependendo da “[...] implantação mal sucedida de uma política de ensino remoto emergencial, caracterizada pelo improviso, com a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)”.

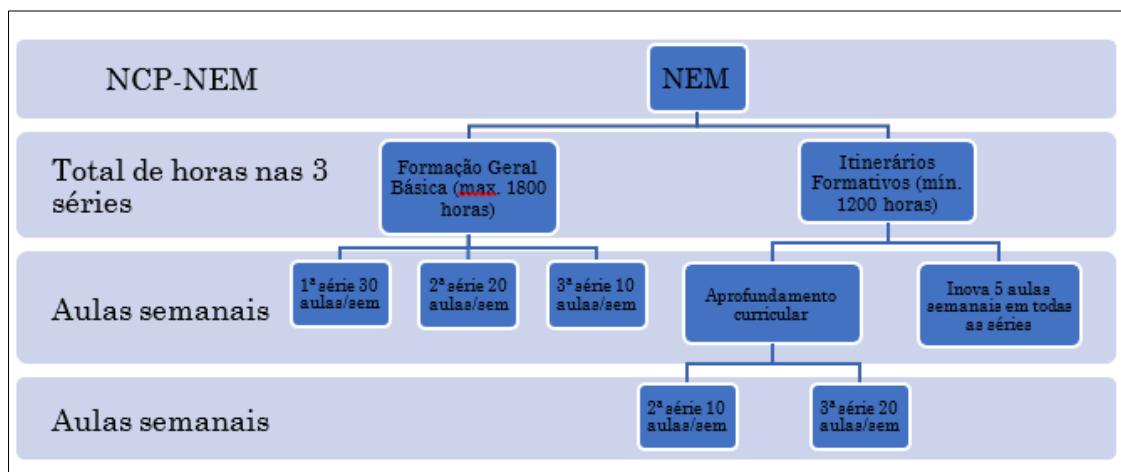
⁷ Carta aos conselheiros ao Conselho Nacional de Educação - César Callegari – Renúncia à Presidência da Comissão da BNCC.

Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 25 jan. 2022.

O alinhamento do NCP à BNCC é evidenciado pela pedagogia das competências – cara às fundações privadas (Tarlau e Moeller, 2020) –, e pelo Ensino de História eurocentrado e quadripartite (Cerri e Costa, 2019).

Nossa investigação deparou-se com elevado volume de informações no NCP/NEM que dificulta a efetividade do que seria a proposta mais inovadora do NEM: os itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos, segundo seu interesse. De fato, os itinerários eram formados pelas três disciplinas obrigatórias do Programa Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação, ministradas em todas as séries do EM, em 5 aulas semanais). Apenas os discentes das 2^a e 3^a séries poderiam escolher os aprofundamentos curriculares – a outra parte dos itinerários (figura 1).

FIGURA 1 – O Novo Currículo Paulista para o NEM



Fonte: Santos, 2024, p. 246.

A figura 1 remete à alguns problemas, a começar pela redução da carga horária da formação geral básica, composta pelos componentes curriculares clássicos, incluindo História que junto com Geografia, Filosofia e Sociologia passaram a formar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Das 3.000 horas previstas para o EM, a formação geral básica restringiu-se ao máximo de 1.800 horas, ou seja, na 3^a série, só 10 aulas semanais dedicadas

para todas as áreas cobradas em exames de ingresso na universidade, o que agrava a desigualdade de acesso.

Outro problema é que as opções de aprofundamento a serem escolhidas pelos estudantes totalizavam duzentas e noventa e três possibilidades de cursos a serem desenvolvidos ao longo de um semestre, chamadas de unidades curriculares (UC). Nesse montante de unidades curriculares/matrizes, estavam contempladas as áreas de: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) CHSA. Neste total, (293) estavam somadas também as matrizes para as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e uma matriz de CHSA do Novotec Expresso⁸. Cada matriz tinha duas versões, uma para o período diurno e outra para o noturno⁹. Além disso, havia no documento duas matrizes voltadas para a transição de alunos que iniciaram o EM no ano de 2020, tanto para o período diurno quanto para o noturno.

Além de a implementação curricular ser marcada pelo excesso de informação combinada com a falta de auxílio para que professores e estudantes pudessem manejar as novas possibilidades, as UC oferecidas nos aprofundamentos curriculares notabilizaram-se por oferecer conteúdos, habilidades e competências pouco efetivos para a inserção no mundo do trabalho, a não ser se pensarmos no empreendedorismo e no empresariamento de si. Quanto aos fins propedêuticos, o acesso às universidades ficou ainda mais favorável para os discentes da rede privada.

A redução da Formação Geral Básica — incluindo a disciplina de História — diminui as chances de desenvolver a cultura histórica. Essa cultura é fruto da interação entre a consciência histórica em sua faceta de

⁸ O Programa Novotec, do Governo paulista, visava a oferecer opções de cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos aos estudantes do EM da rede. Eram quatro modalidades: Novotec Expresso; Novotec Integrado; Novotec Virtual; e Novotec Móvel. Mais informações disponíveis em: <https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>. Acesso em: 5 mar. 2022.

⁹ As matrizes dos períodos diurno e noturno são iguais, exceto que as últimas destinam metade das cargas horárias semanais de cada componente para aulas de expansão que, por sua vez, podem ser oferecidas pelo CMSP, de modo síncrono ou assíncrono, para atender a premissa de ampliar a carga horária mínima de 2.400 para 3.000 horas, conforme Deliberação CEE 186/2020. Disponível em: <https://abrir.link/FJvtk>. Acesso em: 1 jun. 2025. Nossa investigação focou as matrizes do período diurno.

busca da racionalidade histórica, e o pensamento utópico, visto como oelixir da cultura ao gerar inquietação, mobilização e inspiração. A crítica da utopia, realizada pela consciência histórica, melhora a capacidade da utopia de estimular uma paixão persistente, promovendo uma cultura que interpreta o ser humano e o mundo — "eu" e "outro" — de maneira significativa e motivadora (Rüsen, 2014; Ricoeur, 2014).

A visão de Rüsen sobre a cultura como força orientadora da ação envolve habilidades como narrar e se orientar no tempo. Isso leva à ideia de uma cultura histórica que enriquece a conversação com elementos práticos, dando sentido ao tempo (passado, presente e futuro), ajudando a discernir a verdade e a agir com esperança. Ao reduzir as oportunidades de promover essa cultura histórica, o NCP compromete a qualidade e a essência da conversação, dificultando a criação de um currículo narrativo (Goodson, 2019), política e socialmente legítimo, com maiores chances de sucesso na implementação. Por isso, afirmamos que o NCP é qualitativamente frágil por ser moldado pelo “[...] pragmatismo autoritário da ação para solucionar problemas [...]” (Rüsen, 2014, p. 321).

A promessa do NCP/NEM era resolver a indefinição histórica do papel do EM, entre ser preparatório ou profissionalizante. Além da falta de uma perspectiva educacional completa (Ramos, 2003), o pragmatismo autoritário do NCP/EM traz outra fraqueza: carece de concepções que estimulem a ação, especialmente a ação apaixonada, essencial para uma cultura da ação (Rüsen, 2014). O pragmatismo autoritário é, portanto, paralisante, fatalista e silenciador, e contamina o NCP/NEM, o que só pode ser combatido, em nossa visão, através de uma conversação verdadeira. Um ponto de partida possível é instalar o debate sobre o porquê de ser interessante para o poder, tanto empresarial quanto estatal, a redução drástica da História e de outras disciplinas que levam à reflexão humanista: por que afirmam que não é de interesse? Por que preferem que não ensine? Quem se beneficia?

Decorrente das citadas perguntas, o passo seguinte é questionar para qual cultura histórica o NCP aponta. Obviamente, para uma que não depende da disseminação do conhecimento histórico escolar referenciado tanto socialmente quanto no conhecimento histórico acadêmico. A promoção da pobreza dessa categoria de saberes pelo NCP amplia os espaços para que a cultura histórica da população fique atrelada a noções, conhecimentos e saberes alheios às ciências e/ou impermeáveis à conversação com os saberes acadêmicos, os quais por sua vez têm por missão investir no aumento constante da racionalidade das narrativas que participam dos debates.

Os saberes históricos de orientação acadêmica, entre eles os escolares, estão sustentados, em suma, nos princípios da fundamentação (lógica, empírica, documental) dos enunciados, na prevalência do melhor argumento e na provisoriação das conclusões, por meio da qual não se trabalha com verdades acabadas, mas com o que é possível saber atualmente sobre cada assunto: há método nos processos de revisão do que se sabe até o momento. Seu núcleo central, portanto, não é a autoridade, mas o consenso, que só pode ser produzido através da conversação franca. Esse *modus operandi* é propedêutico da vida democrática e embora seja comum a todas as disciplinas científicas, são as Ciências Humanas que fazem a maior parte da ponte entre essas perspectivas disciplinares e as vivências sociais. Reduzir o espaço e a importância dessas disciplinas não é uma decisão técnica e imparcial, mas um passo para um projeto de sociedade cuja cultura histórica se afasta da participação efetiva e da capacidade de diálogo político armado pela crítica, pela fundamentação, pela percepção da possibilidade de mudança das coisas como hoje são. Isso porque uma sociedade efetivamente participativa não pode prescindir do que a História e as demais Ciências Humanas são capazes de fornecer, tanto em termos de formação dos cidadãos quanto de estabelecimento de parâmetros para a configuração dos órgãos e ações do Estado e das suas políticas públicas.

Na análise do modo de construção e legitimação do NCP, bem como de seus conteúdos, percebe-se como elemento transversal um projeto de cultura

histórica, cultura política, de sociedade, enfim, pautado na sujeição das pessoas perante o poder político e econômico. Porque a participação nas consultas para a sua elaboração foi deficiente, um simulacro de conversação efetiva com palavras ocas. E o menoscabo das disciplinas escolares de Ciências Humanas e Sociais, por sua vez, encaminha uma sociedade incapaz de participação porque progressivamente privada do resultado educativo daquelas disciplinas: uma cultura histórica e política de participação.

Exemplo da nova cultura política de sujeição que o neoliberalismo busca promover, por meio dessa ordem de currículos em tela, é a ideia de empreendedorismo como solução para os problemas de trabalho e emprego no capitalismo tardio em que a estabilidade do emprego e do trabalhador também se desmancha no ar. Trata-se de um projeto individualista e que carrega consigo uma dada noção de tempo – portanto é um ensino de História que contorna os saberes disciplinares da História – aprisionada em um presente contínuo, em uma projeção fatalista em que o futuro repete o presente. E o passado não fornece subsídios para pensar alternativas de enfrentamento das dificuldades do mundo do trabalho de modo cooperativo, coletivo ou apoiado por um estado democrático. Falta acesso aos conhecimentos históricos que não se limitam a repetir o que se sabe sobre a vida social, tal como se vê, pelo presenteísmo.

Considerações para a conversação

Tais aspectos e outras tantas críticas, incluindo a condução feita pelo atual governo estadual de São Paulo, poderiam ser encaminhadas de modo profícuo, mas para tanto, é mister uma conversação curricular dotada de uma escuta sincera e sensível (Goodson, 2019), uma conversação sustentada pela palavra, inconformada com o pragmatismo autoritário – imobilizador, fatalista e silenciador das vozes contra hegemônicas (Rüsen, 2014; Goodson, 2019). Mas por que a conversação não avança? Porque o diálogo de fato não é com a população, mas com as fundações educacionais empresariais (no espectro político localizadas em uma certa direita moderada), e a linguagem

efetiva é o dinheiro, que sempre fala mais alto. O que bloqueia a interlocução efetiva do Estado com os cidadãos e suas entidades coletivas é o interesse financeiro duplo ou triplo: o das escolas particulares, que veem o jovem da escola pública novamente fora do jogo pelas vagas mais concorridas nas universidades públicas; a privatização do ensino público, abrindo novos mercados para o capital, e, por fim, o impedimento de gastos adicionais do Estado com a Educação, especialmente com o EM, preservando superávits fiscais destinados ao pagamento de juros públicos para o rentismo privado que atravessa, de cima a baixo, as classes dominantes. No outro polo da direita no poder, a extrema direita, a narrativa está ancorada na sua verdade alternativa, os tais “fatos alternativos”, estruturalmente incompatível com o diálogo. A utopia que defendemos – a da conversação verdadeira – não é tão distante se considerarmos o êxito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que tem diminuído a distância entre o EM tradicional e a Educação Profissional atendendo a estudantes com condições socioeconômicas semelhantes aos das escolas públicas regulares (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

No caso paulista, a administração não tem apresentado disposição para a conversação, mas tampouco, é possível considerar que a nossa paixão tenaz – produto da utopia criticada pela razão histórica (Rüsen, 2014) irá sucumbir, até porque, governos são mais contingenciais que a possibilidade de conversação (Rorty, 1994; 2007). A partir do contexto brasileiro, fazemos coro com Goodson (2019) que ao investigar o cenário educacional de sete países europeus, afirmou a partir de dados quantitativos que também nos exames de larga escala, constantemente levam vantagem os países sociais democratas que escutam e valorizam os professores e outros atores do setor, caso da Finlândia que contrasta com países como a Inglaterra, o que levou o autor a afirmar: “[...] parece que é hora de avaliar seriamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação”, o que nos parece um bom começo para promover uma cultura histórica pertinente à cidadania plena.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CERRI, L. F.; COSTA, M. P. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controvérsias. *Historia y Espacio*, Cali, Colômbia, v. 15 n 53, p. 67-90, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/gVEyy>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. E-book. Edição Kindle. (Coleção Primeiros passos, 13).
- COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. p. 365 – 368.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GOODSON, I. F. *Curriculum, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed., 6^a reimpressão, São Paulo: Atlas, 2014.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. V. 3, 11^a ed. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- LASTÓRIA, A. C.; SANTOS, J. F.; MELLO, R. C. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 18-41, jan./abr. 2018.
- LOURENÇO, E. BNCC paulista: a história se repete. In: FERREIRA, A. R. et al. (org.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 107 – 129.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/cQuZi>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- RICOEUR, P. *O si-mesmo como outro*. Tradução: Inove C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RORTY, R. A Filosofia e o espelho da natureza. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Dialética).

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p.146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/YuFoZ>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, J. F. de A. *A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista*. Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2024. 406p.

SÃO PAULO (Estado). SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio. *Portal do Governo*, São Paulo, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OTvre>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SMOLKA, A. L. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Esk1i>. Acesso em: 11 jun. 2025.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/RZ69V>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Recebido em fevereiro de 2025.

Aprovado em julho de 2025.