

ARTIGO

“DESCOLONIZADOR”:

EXEGESE TEXTUAL DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO PAULO

ANDRÉ LUAN NUNES MACEDO

Professor do curso de História da Universidade Federal de Viçosa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2968-2039>

ELAINE LOURENÇO

Professora do curso de História da Universidade Federal de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2931-0526>

RESUMO: O presente trabalho problematiza o currículo de história da cidade de São Paulo produzido durante a gestão de Fernando Haddad. Esse documento possui determinadas particularidades importantes de serem vistas sob um ponto de vista analítico. A primeira delas é a tentativa de apagamento operada com a produção de um novo currículo assim que o novo prefeito assumiu, mostrando que o material produzia um conflito elevado no contexto em que estava inserido. O segundo é o seu conteúdo propriamente dito, uma mistura de perspectivas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire, que já fora secretário de educação na prefeitura de São Paulo, e as epistemologias decoloniais e pós-coloniais. Percebe-se um antagonismo à proposta anterior, formulada durante a gestão Serra/Kassab, contrapondo-se principalmente aos chamados conteúdos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo da cidade de São Paulo. Descolonização do currículo. Ensino de História.

“DECOLONIZER”:

TEXTUAL EXEGESIS OF THE HISTORY CURRICULUM FROM THE CITY OF SAO PAULO

ABSTRACT: The following work problematizes the history curriculum from the city of Sao Paulo produced during Fernando Haddad's administration. This document possesses certain important specificities to be seen from an analytic point of view. The first is the erasing attempt operated by making a new curriculum right after the new mayor assumed, showing that the material produced an elevated conflict in the context in which it was inserted. The second is its content, a mixture of pedagogical perspectives inspired by Paulo Freire, a former education secretary in the Sao Paulo mayor, and the decolonial and postcolonial epistemologies. One can see an antagonism compared with the latter proposal, made during the Serra/Kassab administration, counterposing itself mainly to the so-called traditional contents.

KEYWORDS: Curriculum from the City of Sao Paulo. Curriculum Decolonization. Teaching History.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p152-179>

Recebido em: 03/04/2025

Aprovado em: 30/05/2025



Introdução

O presente trabalho problematiza o currículo de história da cidade de São Paulo produzido durante a gestão de Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, entre 2013 e 2016. Esse documento possui determinadas particularidades importantes de serem vistas sob um ponto de vista analítico. A primeira delas é sua súbita derrota assim que Haddad foi derrotado nas urnas em sua reeleição, mostrando que tal material produzia um conflito elevado no contexto em que estava inserido. O segundo é o seu conteúdo propriamente dito, uma *mistura* de perspectivas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire e as epistemologias decoloniais e pós-coloniais.

Nossa leitura sobre esse currículo é feita em diferentes “paradas”. Como o metrô e suas estações da megalópole paulista, paramos em cada uma delas – nossos temas – para compreender a concepção deste currículo. Em nossa primeira estação, fazemos algumas considerações sobre a história do currículo no Brasil e as teorias que contribuem para nossa leitura analítica. Em nossa segunda estação, vamos problematizar em linhas gerais o currículo de história da gestão anterior à petista. Na terceira estação, vamos analisar o currículo do governo Haddad. Problematicamos os conceitos-chave do ponto de vista historiográfico e sua abordagem pedagógica. Realizamos uma exegese textual, no sentido de compreender as semânticas por detrás desse currículo e se, de fato, ele representa aquilo que seus detratores na opinião pública geralmente dizem a seu respeito.

Primeira estação: Considerações sobre o currículo e o currículo de história no Brasil

O que é o currículo? De que maneira podemos compreender o processo de construção curricular? Quem são os agentes construtores do currículo escolar, especialmente aquele voltado para o ensino de história do Brasil? Afinal, como se determina o que deve ou não ser ensinado em sala de aula?

Ivor Goodson (2012) entende o currículo como uma invenção de tradição. Trata-se de um conjunto de conhecimentos prescritos por uma determinada norma, situados historicamente em um contexto, cujo objetivo seria a delimitação sobre o que deve ser ensinado em sala de aula. Na medida em que se constitui como um "fato social" o currículo se edifica e, ao mesmo tempo, silencia tacitamente aquilo que não deve ser ensinado ou deve ser esquecido. Nesse sentido, trata-se de um testemunho, ou, nas palavras do próprio autor "um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização" (Goodson, 2012, p. 21).

Inserindo o currículo dentro desse arcabouço interpretativo, pode-se afirmá-lo como uma base fundamental para a invenção da tradição escolar. Na medida em que se busca o que deve ser "historicamente adequado" ou "apropriado" dentro de uma determinada norma num contexto social específico, o currículo exerce o papel de delimitador do que deve ou não ser ensinado em sala de aula, a partir do que é explicitado como documento e aquilo que deixa de dizer.

Entendemos que só é possível uma leitura sobre o currículo a partir da história dos conflitos escolares. Nesse sentido, entenderíamos as diferentes percepções conceituais sobre o que é "certo", "bom" ou "adequado" dentro das disputas envolvidas em diferentes contextos socioculturais. Trata-se de uma análise que não pode reivindicar um funcionalismo mecanicista, na qual o estudo sobre o currículo subordinar-se-ia a uma mera adequação ou uma "manutenção". Trata-se de uma investigação que requer, como afirma Goodson "prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual" (2012).

Michael Apple (2019) possui uma tese sobre a teoria do currículo semelhante à de Goodson. Para o estadunidense, a construção de um conhecimento escolar hierarquizado e normativo pressupõe o desnude dos atores sociais envolvidos. Inspirado em Gramsci, Apple afirma que sempre há algum agente disposto a definir o que é o "certo" e o "verdadeiro" a ser ensinado em sala de aula, dentro dos condicionamentos situados dentro de um determinado contexto social.

Não pode se negar o papel da construção curricular numa sociedade de classes, sendo um *lócus* de interpretação da reprodução das desigualdades sociais, na medida em que se percebe que “por meio de suas atividades cotidianas curriculares, pedagógicas e avaliativas em sala de aula, as escolas cumprem um importante papel de preservação e - porque não- de geração das desigualdades” (Apple, 2019, p. 66) [tradução nossa].

Paradoxalmente, isso acontece a partir de uma operação mental que busca criar um sentimento de pertença homogênea a uma determinada comunidade, apresentando assim mais uma dimensão de controle social por meio da reprodução de visões de mundo através da criação de uma “alargada consciência de grupo” (Bobbit *apud* Apple, 2019, p. 71) [tradução nossa]. A ideia de comunidade, portanto, passou a ser um sinônimo para homogeneidade e consenso cultural (Apple, 2019, p. 73) [tradução nossa]. O currículo escolar busca com isso criar um amálgama entre os valores de classe média e das classes populares menos abastadas (Finney *apud* Apple, 2019, p. 75) [tradução nossa].

Diante disso, pensando a perspectiva do currículo e do ensino de história, em especial o ensino de história do Brasil, como podemos compreender as demandas de um determinado contexto histórico e, ao mesmo tempo, os conflitos em jogo para a disputa sobre o que deve ser ensinado?

O ensino de história brasileiro esteve em grande medida atrelado à formação da identidade nacional, demanda política e civilizatória de controle social a ser gerida pelas classes dirigentes e o produto institucional responsável pela construção do monopólio da força e do consenso cultural: o Estado. No caso brasileiro, o currículo de história tem seu início com a consolidação da prática da escrita historiográfica. Os intelectuais responsáveis pela elaboração das primeiras obras sobre história do Brasil e manuais didáticos deram o tom para a formação histórica da brasilidade (Bittencourt, 2004). A grande maioria destes era composta por autodidatas e profissionais de carreira diplomática.

Desde a independência, a história escolar brasileira enfrentou o desafio de explicar a fundação da nação através da interpretação das três principais etnias que ocuparam a América: portugueses, indígenas e afrodescendentes. A interpretação dada a cada um desses povos ditou pendularmente a escrita da

história nacional no currículo. A ênfase na suposta superioridade do elemento europeu/ português como sujeito superior aparece em diversos momentos da história do ensino de história brasileiro e dos estados nacionais em geral, com a aparição dos grandes personagens, a "narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens [...] e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes" (Laville, 1999, p.126).

O eurocentrismo é perceptível em diferentes momentos de constituição do currículo escolar de história, passando pela fundação do estado-nação indo até os manuais de Moral & Cívica da ditadura civil-militar. Nesse caso último, o português era visto como o grande pensador da nação brasileira, em detrimento do indígena, que fornecia sua contribuição para a "fé" e o negro africano, entendido única e exclusivamente como um trabalhador braçal especializado (Macedo, 2021). Essa tríade consolida uma homogeneidade, calcada em um mito pasteurizante das *três raças* sem que, com isso, sejam explorados os conflitos inerentes à disputa interpretativa sobre as diferentes percepções destas em diferentes contextos históricos.

Apesar da predominância, não se pode afirmar que tal hegemonia não se deu sem conflito com outras perspectivas edificadas e outras versões contra-hegemônicas de currículo. Ocorreram disputas em torno do conceito de história no currículo escolar, materializado a partir da elaboração de manuais didáticos alternativos. Nesse sentido, merecem destaque a História Nova do Brasil, uma coleção de manuais escolares produzido por um grupo de intelectuais progressistas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) nos anos 1950 e que tinha como intuito romper com a visão biografada e "europocêntrica" de história contida em outros manuais escolares, revisitando o lugar do mito fundador nacional - as *três raças* - e analisando o processo histórico por meio de categorias estruturais advindas do pensamento marxista brasileiro (Lourenço, 2008); e no processo de redemocratização do país, a partir dos currículos estaduais, tendo como destaque a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, feita por meio da Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

Um momento recente de ebulição de disputa em torno da narrativa curricular deu-se em torno da discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A primeira versão, apresentada em 2014, apontava para uma perspectiva alternativa ao quadripartite francês, apresentando uma história escolar a ser ensinada por meio de um Brasil fragmentado em "mundos". Para Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2016) - também formuladores da proposta - tal versão buscava romper com a tradição colonizadora do ensino de história do Brasil ao deslocar a temporalidade do componente europeu.

Por fim, a história dos conflitos curriculares nos mostra que estamos diante de uma guerra de trincheiras, ou, melhor dizendo, numa guerra de narrativas (Laville, 1999). No caso do ensino de história, trata-se de um importante instrumento para as classes dirigentes, que buscam a todo tempo consolidar uma versão à sua imagem e semelhança sobre o *seu* passado. Entretanto, conforme se observou, em nenhuma sociedade a edificação da narrativa escolar sobre o passado deu-se de forma neutra. Pelo contrário. Os agentes que se envolveram na construção do currículo enfrentaram importantes batalhas pelo sentido da história.

Estação 2: A rede municipal paulistana e seus currículos

A realização de uma história dos currículos da cidade de São Paulo desde os seus primórdios não é objeto da nossa investigação. Cabe, entretanto, compreender o que significa a rede municipal paulistana e qual currículo a gestão Haddad gostaria de derrotar. Esse conflito curricular é importante, pois diz respeito sobre qual concepção de educação, ensino e aprendizagem deveria ser superado.

A tabela abaixo permite uma visão do tamanho da rede escolar municipal paulistana, frente à estadual e à rede privada no último ano do governo Haddad, momento no qual o currículo poderia ser oficializado. É possível perceber que a rede municipal tem cerca de 30% das matrículas do Ensino Fundamental, tanto no segmento I (1º-5º ano) quanto no II (6º ao 9º ano). Considerando que o número de matrículas da Educação Básica em São Paulo é o maior do país, muito acima

do segundo colocado, que é o estado de Minas Gerais, podemos ter uma dimensão de que se trata de um currículo que impacta a formação de muitos alunos.¹

Matrículas em Educação Básica, segundo Nível de Ensino e Dependência Administrativa				
Município de São Paulo – 2016				
Nível de Ensino	Dependência Administrativa			
	Total	Estadual ⁽¹⁾	Municipal	Privada
Total	3.076.357	1.178.570	956.161	941.626
Creche ⁽²⁾	330.872	316	56.751	273.805
Pré-Escola ⁽³⁾	294.153	188	206.502	87.463
Ensino Fundamental (1º-5º ano)	779.920	314.996	246.605	218.319
Ensino Fundamental (6º-9º ano)	587.046	259.598	174.466	152.982
Ensino Médio	520.062	424.920	3.348	91.794
Educação Complementar	276.048	64.090	208.598	3.360
Atendimento Educacional Especializado	8.951	2.841	6.070	40
Educação de Jovens e Adultos	134.550	74.806	52.041	7.703
Educação Profissional	144.755	36.815	1.780	106.160

¹ A tabela está disponível no site da Secretaria Municipal de Educação e pode ser acessada em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/index.php?p=260272#close

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação

(1) Inclui dois estabelecimentos da rede federal com 150 matrículas em creche, 94 em pré-escola, 230 no ensino fundamental (1-5), 762 em ensino médio, 581 em educação profissional e 99 em EJA.

A rede escolar paulistana nasceu em 1956 em uma disputa entre o governo estadual e o municipal, em meio a uma grave situação de falta de vagas para matrículas de crianças na capital paulista. Foi criada pelo Decreto-lei de 2 de agosto de 1956, assinado pelo prefeito Wladimir de Toledo Piza (Spósito, 2002, p. 219). Esta origem é muito significativa porque desde o início há um caminho paralelo, por vezes conflituoso, por vezes de inspiração, entre a rede estadual e a municipal. De qualquer forma, o surgimento desta rede favoreceu um pouco a diminuição do déficit de matrículas na cidade e sua expansão foi rápida, sobretudo nas periferias de São Paulo: em 1958 já contava com 50.067 matrículas, enquanto a rede estadual, formada desde o século XIX e orgulho das elites republicanas do início do XX, contava com 274.078 matrículas no ensino primário fundamental comum (Spósito, 2002, p. 39).

A expansão, contudo, se deu em condições precárias: predominavam instalações de madeira, em locais inadequados, o que gerou sucessivas denúncias por parte da população e da imprensa. Do ponto de vista burocrático e administrativo também não havia diretrizes inovadoras ou próprias, estas só começam a se expressar, de acordo com Alexandre Pianelli Godoy, a partir da criação da revista *Escola Municipal*, em 1968, que marca o início da ruptura e dependência em relação ao modelo estadual, inclusive do ponto de vista das construções:

Se a data de criação oficial do ensino municipal foi em 1956, a fabricação de sua autonomia em relação ao ensino estadual foi posterior, não apenas pelo crescimento do número de escolas de alvenaria do Município mas, sobretudo, por meio da revista *Escola Municipal* (1968-1985), pela qual se tentava construir uma memória histórica (Vesentini, 1997) para o ensino municipal, ao atribuir sentidos ao passado em função daquele presente,

isto é, o da criação de uma administração escolar burocratizada e racional de gestão para o ensino e, por fim, da materialização desta memória administrativa por meio da sua arquitetura escolar (Godoy, 2013, p. 108).

Do ponto de vista curricular, em uma primeira aproximação, é possível identificar uma primeira inovação na gestão de Mario Covas (1983-1986), prefeito indicado pelo governador eleito Franco Montoro, gestão marcada pela criação de um regimento comum das escolas municipais (Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985) e por inovações na carreira docente e presente nas memórias e lembranças de muitos docentes que lecionaram no período. O currículo proposto chamou-se *Programa de 1º Grau* e, embora não inovasse do ponto de vista da seleção e ordenação dos conteúdos, distinguia-se por inserir uma nova perspectiva de partir dos interesses dos educandos, visando dar a eles, majoritariamente oriundos das camadas populares, as mesmas condições e ferramentas que os estudantes das camadas mais favorecidas. Em relação ao currículo de História, temos a seguinte situação:

Coerente com as diretrizes pedagógicas do “Programa”, a disciplina manteve a sua configuração tradicional: estruturação da narrativa em uma perspectiva evolucionista (idéia de progresso como atributo exclusivo da civilização ocidental cristã); divisão cronológica da História da humanidade em etapas – antiguidade, medieval, moderna e contemporânea – correspondentes ao crescente predomínio político, econômico e tecnológico da civilização ocidental-cristã, sobre outras civilizações e povos; a História da América, único conteúdo novo introduzido no programa da disciplina, aparecia como um desdobramento da expansão marítima europeia (perspectiva eurocêntrica) (Carvalho Filho, 2015, p. 54).

O autor ressalta ainda que, a despeito dessa manutenção da disciplina em moldes tradicionais, são criados textos e materiais didáticos de apoio para os professores. Há também uma proposta de integração temática, interdisciplinar, entre História e Geografia da quinta à oitava séries. Ressalte-se, por fim, a introdução de História da América, na sétima série, de forma autônoma, como uma das inovações curriculares.

A gestão seguinte, de Jânio Quadros, não segue os mesmos princípios, embora não altere o currículo prescrito. É somente na próxima eleição, com a vitória de Luiza Erundina, candidata do Partido dos Trabalhadores (PT) que se

inicia um novo momento para a educação paulistana. O primeiro secretário da Educação do governo foi Paulo Freire, seguido por Mario Sérgio Cortella, que partilhava dos mesmos ideais do educador. É um momento de novas diretrizes e debates com a rede e, no que tange à História, foram produzidos dois volumes. O chamado *Movimento de Reorientação Curricular* produziu pequenos cadernos temáticos, chamados de *Visão de área*.

Os governos seguintes não elaboram novas propostas específicas para a área de História, embora façam discussões e propostas curriculares ². O novo documento para a disciplina, que antecedeu o documento em análise neste artigo, é intitulado *Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - História*, foi publicado em 2007, na gestão de Gilberto Kassab (PFL), como prefeito, tendo Alexandre Alves Schneider como secretário de Educação. É um volume de tamanho A4, com 132 páginas, com elaboração de História das professoras Antônia Terra Calazans Fernandes e Circe Maria Fernandes Bittencourt, professoras universitárias. O documento ainda lista 14 outros nomes para a área, mas não os qualifica. Há cinco partes e uma bibliografia no documento. A primeira apresenta o programa, o segundo se dedica às questões de ensino, aprendizagem e avaliação, o próximo discute finalidades do ensino de História, problemas e objetivos da área. A quarta parte é dividida por séries do Ensino Fundamental II e apresenta expectativas de aprendizagem para cada uma delas, numeradas por códigos. A última parte discute as orientações metodológicas e didáticas esperadas na implantação do currículo, bem como apresenta algumas sugestões de estratégias e atividades. Novamente a sugestão é que os conteúdos e métodos sejam abordados por eixos temáticos e o documento propõe que o estudo tenha como foco as problemáticas da cidade de São Paulo, afirmando que:

² Para saber mais sobre os diferentes governos municipais e suas propostas curriculares, consultar a dissertação defendida no ProfHistória Unifesp por Liz Santos de Jesus, intitulada *Ensino de História no currículo da cidade de São Paulo: relações étnico-raciais no Ciclo Interdisciplinar*, disponível em <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66992>. Alguns dos documentos curriculares aqui citados estão digitalizados No Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da Universidade de São Paulo - USP <https://lemad.fflch.usp.br/node/5801>

As sociedades mundiais atualmente tendem a concentrar as populações nas cidades e, então, é importante que os alunos entendam que nem sempre foi assim, e nem sempre a vida urbana dominou a vida rural, que este é um momento histórico específico. O conceito de cidade é assim um dos eixos articuladores que possibilita estudar áreas urbanas e não urbanas; sociedades sustentadas no trabalho livre e outras organizadas em função do trabalho escravo; questões políticas e culturais na organização de uma cidade fabril e comercial (São Paulo, 2007, p. 66).

Importa notar ainda que este currículo se insere em um conjunto de ações pedagógicas da rede municipal paulistana voltadas para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Neste sentido, há um outro documento, de 2006, dos mesmos gestores, com assessoria também de Antônia Terra Calazans Fernandes e participação de diferentes professores da rede, que se denomina *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental - História*, e traz um conjunto de reflexões sobre o tema. A introdução do volume, de 84 páginas, parte da questão: “O que significa ler e escrever no ensino de História?” para afirmar, ao final, que:

Aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes, projetados em suas perspectivas históricas, sociais e culturais (São Paulo, 2006, p. 20).

O caderno sugere inúmeras atividades escolares, algumas abandonadas nas práticas do Ensino Fundamental II, mas muito propícias ao desenvolvimento da aprendizagem, seja em leituras individuais, em grupos, feitas pelo professor, em voz alta para os alunos, feitas em silêncio por cada leitor entre outras. Há também considerações sobre os gêneros textuais e imagens que podem favorecer o ensino de História.

É neste cenário, de uma rede já consolidada, com diferentes gestões de prefeitos eleitos, que se alternam no campo mais progressista ou mais conservador, que elaboram, ou não, prescrições curriculares para as disciplinas escolares, que se insere a nova proposta curricular do governo de Fernando Haddad, na terceira gestão do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo. Importa relembrar também que a presença de Paulo Freire e de suas ideias à frente da Secretaria Municipal de Educação são um marco que transparece de

diferentes formas nos documentos curriculares aqui citados, embora não seja nosso objetivo de análise no momento.

Assim, foi possível ter uma breve visão sobre o *zeitgeist* da educação no estado e município de São Paulo. Grosso modo, o modelo de competências, a perspectiva grafocêntrica e a seleção de conteúdos tradicionais são a base da crítica do currículo desenvolvido durante a gestão Haddad, como veremos a seguir.

Terceira estação: O currículo de história da cidade de São Paulo

De que maneira a perspectiva descolonizadora é materializada no currículo produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo durante a gestão de Fernando Haddad? Produzir um currículo de história que tenha a perspectiva teórica em questão implica em ampliar um horizonte de expectativa emancipador da cidadania brasileira? Quais são suas contradições e limitações? Qual é o conceito de história desse currículo que se inspira nesta perspectiva que se vê como um pensamento de fronteira e à margem da modernidade (Mignolo, 2005)? Quais são suas diferenças com relação aos outros documentos curriculares?

As questões levantadas levam-nos a praticar uma exegese textual (Koselleck, 2014) do currículo da cidade de São Paulo. Currículo esse que foi “derrotado” pela gestão sucessora de João Dória, que se apressou em construir um novo documento em tempo recorde, publicado em seu primeiro ano de governo, em 2017. Nem por isso, entretanto, deixa de ser uma interessante fonte de investigação, cujo cerne estava em trazer histórias silenciadas por uma “colonialidade” que se perpetua ao longo do tempo e constitui uma razão historiográfica dominante e “eurocêntrica”.

O currículo da Secretaria Municipal da gestão Haddad se apresenta com o título *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História*. Trata-se de um documento de 104 páginas, dividido em seis seções: 1) Diálogo inicial; 2) Histórico do componente curricular no Brasil; 3) Concepções de ensino e aprendizagem de história; 4) Os direitos de aprendizagem em história; 5) Eixos

estruturantes; e 6) estratégias e ações de ensino. Algumas seções clamam por maior atenção para nosso objetivo: são nas “concepções de ensino e aprendizagem” que os autores anunciam suas intencionalidades político-pedagógicas para a área do ensino de história. Os pontos subsequentes dizem respeito às possibilidades oferecidas pelo currículo quanto às ações práticas, algo que, a nosso ver, também busca materializar uma “práxis decolonial/descolonizadora” no ensino de história.

A cartografia conceitual do currículo

Para adentrarmos nas seções em específico e analisarmos os aspectos que nos chamaram a atenção neste “currículo descolonizador”, apresentamos aqui alguns dados que podem oferecer indícios e levantar hipóteses a respeito do documento como um todo quanto aos seus postulados teórico-metodológicos. Nesse sentido, produzimos uma cartografia de incidência conceitual que pode suscitar importantes questionamentos semânticos do ponto de vista quantitativo.

As categorias-chave de um determinado documento e o volume utilizado ao longo do texto demarcam sua visão de mundo e podem, porventura, elucidar qual perspectiva assumida pelo currículo para a materialização de sua visão sobre a história ao longo das suas seções. Cabe lembrar que não contamos as palavras-chave que apareceram nas referências bibliográficas. Tratamos somente daquelas incidências em que a autoria e a necessidade de produção semântica própria ficaram mais evidentes, apesar de sabermos que a escolha bibliográfica é um indício fundamental para a produção autoral.

Afinal, quais palavras são importantes para o arcabouço semântico do campo decolonial? Quais são aquelas vinculadas a outras opções epistemológicas, como o próprio marxismo e os estudos culturais, estes últimos representados fundamentalmente por Stuart Hall (2004) e os teóricos do chamado multiculturalismo? É possível afirmar que o currículo dialoga com as diferentes perspectivas? Ou possui uma preponderância teórica estruturante?

A escolha dos conceitos para a elaboração desta cartografia parte de nossa leitura sobre os campos epistemológicos que aparecem no currículo, quais sejam: o decolonial, os estudos culturais e o marxismo. Também não é o foco deste trabalho justificar as escolhas específicas e as determinações feitas a partir dos três grandes grupos teóricos que aparecem ao longo do documento. Mesmo com as limitações elencadas, a estratégia escolhida é um exercício de produção empírica que pode nos oferecer diferentes caminhos para elaborarmos a devida crítica aos documentos e situá-los dentro de determinado campo com um pouco mais de rigor metodológico.

O panorama de elaboração do documento possui um contexto político que nos levou a pensar nessa cartografia conceitual. O ano de 2016 foi marcado pelo revés progressista e a consolidação da chamada “onda conservadora” nas eleições municipais. Foi um momento em que o campo democrático-popular, representado pelos anos de governos petistas frente à presidência da República, foi colocado em xeque e sua queda foi consolidada por meio da instrumentalização da justiça e do Poder Legislativo por setores reconhecidos como golpistas e entreguistas.

Esse movimento mostrou-se vitorioso. Ganhou muitas capitais elegendo prefeituras e vereadores de tonalidade conservadora. Dentre eles, o tucano João Dória, eleito prefeito da maior cidade do país a partir de uma retórica altamente negativa contra o Partido dos Trabalhadores e tudo que se assumia dentro de uma circunscrição à esquerda naquele momento. Não tardou e a então gestão Dória destruiu a proposta do currículo para a cidade de São Paulo, elaborado durante a gestão de Fernando Haddad. Hoje a proposta é uma ruína e compõe uma massa digital de documentos públicos possíveis de serem encontrados na internet. Provavelmente, o documento foi acusado de ser um “instrumento doutrinário” pronto para “esquerdizarem crianças” e fazerem com que elas, pobres coitadas, reverberassem o comunismo mundo afora.

Diante desse quadro, nossa intenção com a elaboração da cartografia conceitual foi questionar os espantalhos criados pelos movimentos conservadores, procurando compreender se de fato o currículo da cidade de São Paulo pode ser encaixado como um artefato da cultura escolar (Chopin, 2005)

influenciado por um “pensamento marxista”. Na medida em que lemos o documento percebemos algumas clivagens teórico-metodológicas que estruturam a proposta. Afinal, como é possível perceber uma predominância teórica, uma perspectiva mais flagrante?

No caso deste trabalho em específico, escolhemos 31 conceitos que, a nosso ver, fazem parte dos três campos teórico-epistemológicos que aparecem ao longo do texto em maior ou menor grau de incidência semântica (decoloniais, estudos culturais e o marxismo). Destes, 5 fazem parte de um campo mais predominantemente decolonial (*decolonial, descolonização, descolonizadora, descolonizar e interculturalidade*) e 6 do campo marxista (*classes sociais, classe operária, hegemonia, hegemônico, luta de classes e proletariado*). Cabe lembrar que os conceitos escolhidos partem de nossas premissas a respeito das perspectivas escolhidas.

No que diz respeito aos estudos culturais, seus principais conceitos fazem parte também dos patrimônios teóricos dos estudos decoloniais e do próprio marxismo (*burguesia, capitalismo, colonialidade, cultural, desigualdade, desigualdades, diferenças, disputas, diversidade, identidades, ideológico, igualdade, intercultural, multicultural, racismo, simbólico e simbólicos*). Poderíamos até mesmo dizer que nesta última seção as palavras escolhidas também compõem o liberalismo clássico, perspectiva essa que não abordaremos nesse trabalho. Eis nossa cartografia conceitual que segue abaixo:

Conceitos	Incidência ao longo do texto	Perspectiva teórica
Burguesia	0	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais
Capitalismo	5	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais
Classes sociais	0	Marxismo
Classe	12	Marxismo
Classe operária	0	Marxismo
Colonialidade	2	Decolonial; Estudos Culturais
Cultural	15	Decolonial;Marxismo;Estudos Culturais
Decolonial	5	Decolonial
Descolonização	16	Decolonial
Descolonizadora	7	Decolonial
Descolonizar	3	Decolonial
Desigualdade	2	Marxismo; Decolonial; Estudos Culturais
Desigualdades	1	Marxismo; Decolonial; Estudos Culturais
Diferenças	23	Estudos Culturais; Decolonial
Disputas	5	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais

Diversidade	19	Estudos Culturais; Decolonial
Eurocêntrico	1	Decolonial; Estudos Culturais
Eurocentrismo	1	Decolonial; Estudos Culturais
Hegemonia	1	Marxismo
Hegemônico	1	Marxismo
Identidades	11	Estudos Culturais; Decolonial
Ideológico	4	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais
Igualdade	3	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais
Intercultural	2	Decolonial; Estudos Culturais
Interculturalidade	3	Decolonial
Luta de classes	0	Marxismo
Multicultural	1	Decolonial; Estudos Culturais
Proletariado	0	Marxismo
Racismo	13	Estudos Culturais; Decolonial; Marxismo
Semelhanças	0	Estudos Culturais;Decolonial; Marxismo
Simbólico/s	2	Marxismo;Decolonial; Estudos Culturais
Socialismo	1	Marxismo

Cabe esclarecer o porquê das escolhas dos termos. Aqueles que leem os autores da decolonialidade sabem que os conceitos *Decolonial*, *Descolonização*, *Descolonizadora*, *Descolonizar*, *Eurocêntrico*, *Eurocentrismo*, *Intercultural* e *Interculturalidade* são caras a essa tradição teórica (Dussel, 1993; Mignolo, 2005; Quijano, 2005). Essa visão de mundo perpassa invariavelmente por dar sentido a essas palavras, conformando a constelação intelectual desses autores. Consequentemente, o currículo que busca “descolonizar o ensino de história” utiliza dessa tradição como arma de pensamento para propor uma alternativa de interpretação sobre o tempo.

Do ponto de vista do marxismo, as palavras *Burguesia*, *Capitalismo*, *Classes sociais*, *Classe operária*, *Hegemonia*, *Hegemônico*, *Proletariado* e *Socialismo* são as munições de disparo desta visão de mundo. Na batalha das ideias, desde Marx, passando por Lênin e Gramsci- esse último referenciado com destaque no “currículo descolonizador” paulista – são, a nosso ver, as principais referências desta tradição.

Quanto aos estudos culturais, existe um patrimônio também a ser defendido. Ele se materializa na produção de uma “trincheira semântica”, principalmente, dos conceitos de *Diferenças*, *Identidades*, *Multicultural*, *Racismo* e *Simbólico*. Todas elas possuem uma alternativa interpretativa, principalmente, a partir dos estudos de Stuart Hall (2006). Quanto às demais-

como as antípodas entre *Igualdade* e *Desigualdade*, por exemplo - é possível intersecções das três perspectivas teóricas em questão.

A cartografia conceitual estruturada chama atenção em alguns aspectos. Os termos vinculados primariamente aos estudos decoloniais (Decolonial, Descolonização, Descolonizadora, Descolonizar, Eurocêntrico, Eurocentrismo, Intercultural e Interculturalidade) possuem trinta e cinco incidências. É também surpreendente o documento não produzir nenhuma chave de interpretação para a categoria *luta de classes*. Para aqueles que vivem no mundo das conspirações, à espera do comunismo nas escolas de São Paulo, não nos parece factível acusar os educadores responsáveis pela formulação do currículo de “doutrinadores subservientes” à visão de mundo do intelectual alemão. Não há uma caracterização clássica sobre o que é a burguesia, tampouco o conceito de proletariado é problematizado. Nem mesmo classe dirigente aparece no texto. Além deste termo, que não situamos em nossa cartografia, sequer a palavra marxismo aparece no texto (!).

A ênfase na dimensão cultural poderia ser observada não somente pela pouca presença semântica de categorias-chave do ponto de vista de uma história social, como a antípoda igualdade/desigualdade, mas também pela afirmação da palavra propriamente dita, com quinze incidências. Certamente, o silêncio de determinadas perspectivas teórico-epistemológicas e o alto volume do conceito em suas mais diversas facetas (cultura, culturas, culturais, etc.), com mais de cem incidências também diz muito quanto às escolhas dos autores. O uso relativamente alto da palavra identidades (onze incidências) também acompanha e afirma a chamada “perspectiva descolonizadora” do currículo de história em São Paulo.

Portanto, podemos afirmar: não se trata de um documento vinculado a uma tradição epistemológica marxista. Apesar de mencionar e instrumentalizar alguns conceitos que serão analisados qualitativamente ao longo de nossas reflexões sobre as seções em específico, a fonte principal está vinculada aos estudos decoloniais e, de forma secundária, aos chamados estudos culturais. Portanto, concluir que esse documento pertence ao arcabouço do marxismo seria afirmar uma visão vinculada ao reino das ideias ensimesmadas.

O percurso do “currículo descolonizador”

Adentrando em uma leitura mais qualitativa sobre a seção *Diálogo inicial*, o componente curricular apresenta uma intencionalidade paradigmática voltada para a compreensão das diferenças como elementos de “promoção da diversidade” (SME, 2016, p. 9). Também anuncia consigo uma perspectiva benjaminiana cujo princípio seria o de construir uma história “escovada a contrapelo”, ou seja, “realizado ao contrário daquilo que já foi definido e consagrado sobre ele como hegemônico e verdadeiro” (SME, 2016, p. 9).

Uma das estratégias de crítica ao currículo eurocêntrico é a afirmação de histórias locais, como formas que poderiam fazer parte das chamadas “histórias globais”, mas que, dentro de uma “perspectiva hegemônica” não ganharam a evidência necessária (SME, 2016, p. 13). Assim, o currículo alerta para a construção de uma totalidade histórica pautada, não em uma universalidade que consegue assimilar as diferentes partes de um todo, mas que elege uma parcela ocidental e que se impõe como global (SME, 2016, p. 14). A alternativa a isso seria

[...] uma concepção de ensino e aprendizagem de História como uma ciência comprometida a demonstrar e valorizar a necessidade da construção de um currículo focalizado na contextualização cultural, social e política, bem como na ênfase de uma escola laica e plural que aborde questões de classe, gênero e étnico-raciais, entre outros aspectos que envolvem a vida das educandas e dos educandos (SME, 2016, p. 14).

Fica explícito aqui a estratégia teórico-conceitual: a busca por singularidades em detrimento de uma leitura sobre a totalidade social, algo que se diferencia fundamentalmente de uma leitura materialista histórico-dialética/marxista. Totalidade essa que deve ser encarada como a visão de um todo propriamente dita, ao contrário da consolidação de um universalismo particular que trata as demais experiências históricas não europeias como “singularidades provinciais” (Amin, 1989). Trata-se de enxergar o movimento histórico numa perspectiva globalcêntrica, conforme sugerido por Andre Gunder Frank (1996).

A lógica de descentramento e luta da história contra a ideia de “totalidade social” prossegue logo no parágrafo adiante, na qual o ensino de História precisa ter uma “concepção pedagógica” que mexa com

[...] crenças, valores e culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa desconstruir práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção *adultocêntrica*, colonialista, heteronormativa, racista e sexista que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como ‘anormais’ e ‘populares’, propiciando assim o: ‘perigo de uma única história’ [grifo nosso] (SME, 2016, p. 16).

O conceito adultocêntrico aparece como novidade, cabendo um acúmulo de conhecimento prévio que ainda não possuímos ou sequer havíamos visto em nossa leitura teórica. O currículo também procura criar uma sujeição auto-evidente do conceito, não fornecendo subsídios interpretativos desta categoria.

Não é a luta contra um suposto adultocentrismo que chama atenção. O que nos inquieta é a quantidade de adjetivações auto-evidentes, tratadas como adversárias de uma história não plural ou uni-interpretativa. A aposta numa pulverização tática para o combate da história colonizadora é o grande mote dos princípios contidos neste currículo. As opressões aparecem justapostas e pouco explicativas, cabendo ao leitor se saciar somente com uma enunciação dos múltiplos problemas de uma história única, uma espécie de adjetivação *per si* dos conceitos. Quer queira ou não, na medida em que realiza essa operação tática, os produtores do currículo partem da ideia de que todos os leitores possuem uma visão determinada *a priori* das categorias elencadas no parágrafo, como se as estruturas simbólicas de opressão a serem combatidas (adultocêntrico, colonialista, heteronormativa) fossem auto-explicativas.

A perpetuação auto-evidente dos conceitos não para por aí. Os autores oferecem um box com o conceito de descolonização que pouco dialoga com os princípios de ensino aprendizagem supracitados. Ou melhor, apresentam uma citação da professora Nilma Lino Gomes (SME, 2016, p. 16) que poderia ser encaixada em qualquer contexto sócio-histórico e que pouco auxilia na compreensão da “salada de conceitos-paradigmas” adversários reverberados no parágrafo anterior. O mesmo ocorre com o box sobre o giro curricular decolonial,

elaborado a partir da leitura de Luciana Ballestrin a respeito do termo (SME, 2016, p. 22).

Apesar desse viés, o texto busca explicar mais adiante um método de operação prática do pensamento descolonizador e suas diversas facetas, a partir de uma citação de Sérgio Carrara. Sugere-se que o currículo tenha como princípio ativo a

DESCOLONIZAÇÃO na qual as culturas produzam algo diferente, principalmente para o descentramento do *sujeito ocidental* centrado no masculino, branco, heterossexual, burguês, magro, física e mentalmente “normal”, não-deficiente, adulto, cristão, urbano, jovem, mediante a inserção de novos sujeitos e temas antes silenciados pelas narrativas históricas [grifo nosso] (SME, 2016, p. 21).

A partir do trecho extraído, é necessário tecer alertas para dois elementos. O primeiro diz respeito a um reconhecimento tácito de que nossa sociedade faz parte da história ocidental ou que é produtora de um “sujeito ocidental”. Na medida em que nossas contradições antagônicas e não antagônicas se assemelham mais aos países pobres, aos plebeus e a “ralé do mundo”, é difícil circunscrever o Brasil no bojo do “mundo ocidental”, um conglomerado de nações que compõem a dominância do sistema-mundo capitalista contemporâneo na sua parcela Atlântica, fundamentalmente, que vai desde a América do Norte até a Europa ocidental. Trata-se de um termo aqui utilizado sem a precisão histórico-geopolítica necessária para descrever a atual posição econômica, política e cultural do Brasil no mundo.

Concordamos com Vijay Prashad ao situar países que contém nossa ambivalência política e econômica desde o período da Guerra Fria ao conglomerado das nações dependentes, pertencentes a um “terceiro estado”, ou, nas palavras do autor indiano, das “nações escuras” vinculadas ao que foi chamado de “Terceiro Mundo” (PRASHAD, 2021). Entretanto, não se pode ser taxativo quanto a questão nacional. É preciso oferecer subsídios e caminhos que busquem refletir historicamente quanto ao nosso papel no mundo, algo que não é central no currículo descolonizador.

Mais adiante, quando se propõe a apresentar uma concepção de história para o ensino, o currículo estabelece uma crítica à história oficial do colonizador português e das elites. Na medida em que os questionamentos dos “Grupos e Movimentos Sociais” (SME, 2016, p. 49) aparecem com maior força, há uma demanda pela transformação dos currículos de história brasileiros, fundamentalmente eurocêntricos.

No que diz respeito aos direitos de aprendizagem de história, o currículo assume uma postura freireana, marcada por um estilo de trabalho dialógico e que, portanto, leva em consideração os saberes dos educandos. A escola seria um espaço de garantia de acesso a conhecimentos diversos, “[...] entendendo saberes: os produzidos ao longo da história da humanidade, saberes acadêmicos, saberes populares e aqueles produzidos na própria escola” (SME, 2016, p. 62).

Essa garantia é cara ao *modus operandi* do “currículo descolonizador”: afinal, os saberes próprios dos educandos em diálogo com outras dimensões do conhecimento constituem a “afirmação positiva das identidades” dos alunos (SME, 2016, p. 63). Além disso, o currículo resgata o artigo 205 da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 2º) para defender os direitos de aprendizagem.

Os educandos teriam o direito de compreender a história do racismo e todas as formas de discriminação; a historicidade democrática e seu regime de governo, em contraposição às ditaduras e absolutismos; e, por fim, entender os “diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira” (SME, 2016, p. 67). A operação da estratégia historiográfica assumida pelo currículo é a de “negação do natural”, ou, nas próprias palavras dos autores de “desconstrução”, que também equivaleria a “descolonização do currículo” (SME, 2016, p. 67).

Dentre as diferentes historicidades identitárias (étnico-racial, gênero e religiosa) surge também o imperativo do direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho. Porém, essa dimensão em específico é pouco abordada e não assume uma centralidade, evidenciando, mais uma vez, a escolha por uma teoria que se baseia primordialmente em uma chave de leitura culturalista, como é o caso da perspectiva decolonial.

Os eixos estruturantes da proposta são divididos em cinco: 1) sujeito histórico e grupos sociais; 2) identidades e alteridade; 3) relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas; 4) processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos; e 5) produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social).

No eixo sobre relações de poder, fica o alerta anunciado já em nossa cartografia conceitual. O currículo tem um baixo volume de interpretação conceitual que problematiza elementos socioeconômicos. A palavra capitalismo, por exemplo, aparece como um “dado” ao longo do texto e não possui uma historicidade. O leitor, ao chegar neste eixo, se vê diante de poucas possibilidades de problematização sobre os temas tratados nele, que visa mobilizar “saberes sobre os sistemas econômicos, sobre as implicações do capitalismo, neoliberalismo/liberalismo, globalização, consumo e sobre outros sistemas econômico-político-sociais como o feudalismo, socialismo, comunismo” (SME, 2016, p. 78).

Por fim, são nas estratégias e ações de ensino que encontramos a busca de um “ensino e aprendizagem em História que seja crítico, descolonizador e emancipatório” (SME, 2016, p. 83). Uma das estratégias assumidas é a “ingestão de ‘pílulas’ históricas” (SME, 2016, p. 84). São sugeridas fontes documentais que busquem descolonizar o pensamento. Tal descolonização também buscaria problematizar a história numa perspectiva “terapêutica” (SME, 2016, p. 84). Entretanto, não se trataria de uma “cura com uma finalidade profilática, mas como metáfora poética para a construção de uma ‘posologia’” (SME, 2016, p. 84) que mostre a possibilidade de um “outro mundo possível”.

Cabe levantar alguns questionamentos para essa estratégia. Em primeiro lugar, a estratégia de oferecer uma posologia, ou seja, um “receituário” alternativo não nos parece uma noção que foge de parâmetros epistemológicos tradicionais, sendo possível perceber resquícios densos de um certo positivismo na abordagem. Afinal, se oferecemos outros conteúdos, fontes “mais positivadas” do ponto de vista identitário estaríamos cumprindo com a finalidade que seria uma afirmação e reconhecimento, também positivo, de uma reificação histórico-

identitária. Dessa maneira, a substituição de fontes, vinculadas às singularidades específicas faria com que a história se tornasse um instrumento de emancipação e transformação? Ou, utilizando-nos de Samir Amin (1989), estaríamos reforçando uma estratégia do eurocentrismo, que quer particularizar as experiências periféricas em nome de um “provincianismo singular”?

Em segundo lugar, uma posologia de pílulas, drágeas e pastilhas de história a serem inseridas é uma metáfora fundamentalmente bancária do ponto de vista do ensino-aprendizagem. Caberia consumir outras fontes que estaríamos trabalhando com uma perspectiva descolonizadora quanto aos sentidos de experiência temporal formulados na cultura escolar? Ao que parece, “purificaríamos” nosso pensamento ao inserir a drágea, demonstrando um tipo de pensamento que trata a contradição de forma não-dialógica e verticalizada. Uma estratégia dessa natureza é invariavelmente antagônica à perspectiva freireana de aprendizagem histórica.

Considerações finais

A leitura do currículo de história proposto durante a gestão de Fernando Haddad frente a prefeitura da cidade de São Paulo nos mostra que a prescrição curricular possui uma relação com os conflitos das diferentes visões de mundo no campo do ensino e da sociedade em geral. Percebe-se um antagonismo à proposta anterior, formulada durante a gestão Serra/Kassab, contrapondo-se principalmente aos chamados conteúdos tradicionais. Consequentemente, na medida em que refuta os conteúdos usualmente utilizados para as avaliações, há uma crítica mais implícita ao modelo de competências e habilidades.

Outro elemento deste programa curricular a ser destacado é a utilização de uma epistemologia que não necessariamente faz parte de uma tradição marxista. Pelo contrário, o campo decolonial buscou e busca a todo momento uma distinção com a perspectiva materialista histórico-dialética. Enfrentar o árduo trabalho da exegese textual serviu nesse sentido para quebrar determinados mitos reproduzidos no senso comum, produtor de

homogeneidades que atropela as peculiaridades de um determinado contexto e suas escolhas.

O material também apresentou paroxismos da elaboração identitária, centrada na lógica do sujeito fragmentado e essencialista, em detrimento de uma suposta universalidade homogênea e branca. Assim, a análise do currículo prescrito revela, tal como anunciado pelos teóricos do campo, uma disputa por novas interpretações, pela inclusão de novos, ou velhos, sujeitos, pela afirmação e construção de novas identidades, individuais e coletivas, sobretudo no que se refere ao ensino de História, campo no qual são travadas as maiores disputas. Afinal, afirmar qual é nosso passado é fundamental para dizer quem nós somos, ou poderemos ser. É certo que estas prescrições vão se encontrar com as culturas escolares no chão da escola e lá estarão em novos diálogos e disputas, influenciando e sendo influenciadas. Desta forma, se a não promulgação do currículo poderia significar uma derrota, consideramos que o debate e as questões que ele proporcionou na rede pública municipal paulistana foi muito profícuo e este sim poderia configurar algumas “pílulas/sementes” plantadas que irão germinar em diferentes práticas docentes.

Por fim, o esforço de se elaborar uma história intelectual do currículo de história da cidade de São Paulo mostrou-se como uma importante ferramenta de combate aos negacionismos e propagandas desvirtuadas que, por vezes, podem chegar a influenciar até mesmo o ambiente acadêmico. Esperamos que nossa exegese tenha contribuído minimamente para evitar tamanho desserviço no campo científico e acadêmico.

Referências bibliográficas

AMIN, S. **El eurocentrismo: crítica de una ideología**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.

APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. Nova Iorque: Routledge, 2019, 4ª ed.

BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011, 4ª ed.

BITTENCOURT, C. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v30, n.3, p. 745-491, set/dez. 2004. Documento

digitalizado disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPOyDYbr/?format=pdf>. Acesso
em 17 out. 2023.

CARVALHO FILHO, R. P. de. **Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CIAMPI, H.; GODOY, A. P.; NETO, A. S. de A.; SILVA, I. P. da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2009, vol. 29, n. 58, pp.361-382.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Editora Ática. 1995.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro (a origem do “mito da modernidade”)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003, 8ª ed.

FRANK, A. G. **Reorient**: global economy in the Asian Age. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1998.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. de. **O espremeio das elites e os insumos do passado nacional**. Brasília/Natal, 15 abr. 2016. Disponível em: www.didaticadahistoria.com.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2012.

GODOY, A. P. O Modelo Escolar Paulistano na Revista “Escola Municipal” (1968-1985). **História da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.39, jan./abr. 2013, p. 101-128.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC Rio, 2014.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 1999, v. 19, n. 38, pp.125-138.

LOURENÇO, E. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**, vol. 28, n. 36. Documento digitalizado disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CHYCRJYXspxJfW8rzhTwVSS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 out. 2023.

MACEDO, A. L. N. **Reflexões sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil (1950-2018)**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/revista_v13_elza-nadai.pdf. Acesso em 28 out. 2019.

PAULILO, A. L. Ensino de história, expectativas de aprendizagem e a reorientação curricular em São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**. Documento digitalizado disponível em: <https://curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/paulilo.htm>, 2012.

PRASHAD, V. **Uma história popular do Terceiro Mundo**. São Paulo: Instituto Tricontinental, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014

RICCI, C. S. **Da intenção ao gesto** – quem é quem no ensino de História em São Paulo. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: História. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. Caderno de debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental - História**. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 2006.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II - História**, Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Movimento de Reorientação Curricular - História - Visão de área**. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 1992.

SCHMIDT, M. A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, 2012, vol. 16, n. 37, pp.73-91.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **Revista de História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 11, 2013, pp.173-189.

SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola - a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VLADO EDUCAÇÃO. **Igualdade e discriminação**: caderno temático. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015.