

A INSERÇÃO DO NEGRO NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 1º BIMESTRE DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE INCLUSION OF AFRICAN-AMERICANS IN HISTORY CLASSES DURING THE FIRST SEMESTER OF THE 9TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL

Márcia Pereira da Silva¹

Resumo: O presente artigo analisa como a história e a herança negra são atualmente tratadas nos materiais didáticos dos 9ºs (nonos) anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo, com foco no primeiro bimestre. As fontes são os componentes curriculares para o ano e o período em questão e o material didático recomendado oficialmente na forma de *slides*, todos parte do atual Currículo Paulista, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No conjunto, espera-se contribuir para os debates em torno da educação brasileira e da inserção da população negra no conhecimento produzido e difundido sobre a História do Brasil contemporâneo.

Palavras-Chave: ensino, negro, Brasil, contemporaneidade.

Abstract: This article analyzes how the history and heritage of Black people are currently addressed in teaching materials for 9th-grade students in public elementary schools in the state of São Paulo, with a focus on the first two months of the school year. The sources are the curriculum components for the year and period in question and the officially recommended teaching materials in the form of slides, all part of the current São Paulo State Curriculum, made available by the São Paulo State Department of Education. Overall, the study aims to contribute to debates surrounding Brazilian education and the inclusion of the Black population in the knowledge produced and disseminated about the history of contemporary Brazil.

Keywords: education, black people, Brazil, contemporaneity.

¹ Professora Doutora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP – campus de Franca. Supervisora do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa História (CEDAPH) da Unesp de Franca e tutora do Grupo PET–MEC História da Unesp.

INTRODUÇÃO

São grandes os desafios colocados aos profissionais da educação básica no Brasil. O século XXI trouxe antigos e novos desafios: as consequências da pandemia da COVID-19, a emergência de novas tecnologias, demandas por políticas públicas em prol de minorias sociais e, na esteira deles, inúmeras legislações e programas educacionais que demandam constante atenção e atualização. Todos esses desafios somam-se às contradições de uma sociedade economicamente desigual, marcada por um processo histórico de redemocratização que remonta ao final dos governos militares (1964-1985).

Desde o final da década de 1980, os estabelecimentos de ensino brasileiros passaram por inúmeras modificações, em geral dotadas do declarado intuito de valorizar questões nacionais e promover o desenvolvimento do país. Sobre o tema, é preciso ter em conta que as percepções do que devia ser valorizado e do que significava desenvolvimento nacional estiveram sempre atreladas às concepções político-sociais dos que estavam no comando do Estado, bem como daqueles que desempenhavam o papel de grupos de pressão. Foi essa promessa de Brasil futuro, de “cidadão ideal”, que marcou o objetivo das propostas educacionais.

No bojo de tais mudanças, durante a primeira década dos “anos 2000”, uma antiga demanda social chegou às escolas, por meio de legislações que tornaram obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Tratou-se da conquista de movimentos sociais e do reconhecimento de uma história em muito marcada por preconceito, desigualdade e exclusão. Apesar de estarem em pleno vigor, tanto a lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), quanto a lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), principais dispositivos legais sobre o tema no Brasil, permanecem, ainda, como desafios que envolvem questões variadas, as quais vão desde a formação docente até a seleção do que é ou não importante valorizar da história e das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Depois de quase duas décadas da legislação mencionada, ainda há muito o que investigar, no intuito de propor melhorias e aprimoramentos ao sistema educacional brasileiro. É nesse sentido que escrevemos o presente artigo, cujo objetivo é refletir como a história e a herança negra são atualmente tratadas nos

materiais didáticos dos 9ºs (nonos) anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo, especialmente no primeiro bimestre. A escolha recai sobre os nonos anos porque este é o período das séries finais do ensino fundamental em que são tratados os povos negros fora do contexto da escravidão, já que envolve o Brasil republicano e, portanto, o período histórico conhecido como pós-abolição. Já o primeiro bimestre foi selecionado porque é nessa etapa que o material didático disponível aos docentes mais se dedica a debater a situação de pretos e pardos na sociedade contemporânea.

As fontes são, portanto, constituídas pelos componentes curriculares para as séries finais do ensino fundamental (1º bimestre dos 9ºs anos) e o material didático recomendado oficialmente na forma de *slides*, todos parte do atual Currículo Paulista, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo². Para historicizar o tema escolhido, o presente artigo foi dividido em tópicos que passam pela história da disciplina História nos sucessivos programas e projetos de ensino brasileiros desde a abertura política, em seus diferentes contextos históricos para, posteriormente, analisar os materiais didáticos estabelecidos para o 1º semestre dos 9ºs anos do Ensino Fundamental, em especial, no que se refere à inserção de elementos da história e cultura africana e de afrodescendentes. No conjunto, espera-se, por fim, contribuir para os debates em torno da educação brasileira e da inserção da população negra no conhecimento produzido e difundido sobre a História do Brasil.

HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA: DO UNIVERSALISMO AO NACIONAL

O sistema de ensino brasileiro, no que diz respeito ao tema das políticas públicas, ao currículo e à sua organização é, em muito, tributário das configurações políticas que resultaram da luta travada em prol da redemocratização do país, levadas a cabo após vinte e um anos de perpetuação de governos autoritários. A abertura política e as eleições, mesmo que indiretas, representaram apenas o começo da luta pela democracia. Desde então, novos

² As fontes são públicas e podem ser consultadas no site da Secretaria da Educação por professores, alunos e comunidade. Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia>. Acesso em: 23 jan. 2026.

atores políticos entraram em cena, apareceram pleitos de grupos diversos, incluindo as chamadas minorias sociais, e cresceram as demandas por mudanças políticas, econômicas, administrativas, de ensino, culturais etc.³

No denominado período ditatorial, os governos autoritários interferiram fortemente nas questões do ensino no Brasil, destacando-se os acordos “MEC-USAID”, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71. Os convênios firmados entre o Ministérios da Educação do Brasil e a United States Agency for International Development (conhecidos como acordos “MEC-USAID”) estabeleceram cooperações técnicas que eram mais determinações unilaterais e auxílios financeiros dos EUA para a organização do sistema educacional brasileiro, feitas com o intuito de adequar a formação de todos ao modelo de desenvolvimento pretendido pela economia internacional ocidental em tempos de Guerra Fria (Romanelli, 1986).

Esses acordos [...] apontavam para a necessidade de implantação do ensino pago em todos os níveis, sempre que possível, além de estimularem o tecnicismo pedagógico e possibilitarem a vinda de técnicos norte-americanos ao Brasil para assessorar o MEC e capacitar os profissionais brasileiros (Leandro, 2021, p. 8).

A Lei 5.540/68 promoveu a reforma universitária, inspirada no modelo norte-americano, instituindo departamentos e um sistema de cumprimento de créditos, extinguindo o sistema de cátedras, enfim, procurando dar eficiência e produtividade controladas às atividades acadêmicas (Bittar; Bittar, 2022). Já a Lei 5.692/71 estabeleceu o 1º e 2º graus para o que antes era denominado “curso primário” (de quatro anos) e “ginásio” (também de quatro anos); aumentou a escolaridade obrigatória para o 1º grau, de sete a quatorze anos e “determinou que o 2º grau passasse a ser profissionalizante”: essa era “uma forma de conferir a esse grau de ensino um caráter terminal e ao mesmo tempo diminuir a demanda sobre o ensino superior” (Leandro, 2021, p. 7)⁴.

³ Para a história dos governos militares ver: Alves, 1984; Fico, 2004; Napolitano, 1998.

⁴ A legislação que estabeleceu o ensino profissionalizante como obrigatório no 2º grau não foi exatamente efetiva, já que muitas escolas, mesmo com prazo, não conseguiram se adaptar, pois tinham problemas como espaço, materiais, financiamento e equipe de trabalho. Quando o último presidente militar, o General Figueiredo, extinguiu o caráter obrigatório e tornou opcional o 2º grau profissionalizante por meio da Lei 7.044/82 muitas escolas ainda não tinham

A disciplina História foi extinta pela legislação de 1971. Não que a História tivesse longa trajetória no ensino nacional e no currículo escolar, já que era relativamente recente sua inserção como disciplina obrigatória no Brasil e no mundo. Estudiosos dedicados à História da Educação apontam que a disciplina História, entendida como matéria escolar obrigatória, remonta à França pós-Revolução Francesa, quando a laicização da sociedade resultou na demanda por conhecimentos que vinculassem a história da nação ao patriotismo. No Brasil, a disciplina foi inicialmente ministrada no Colégio D. Pedro II, fundado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, cujo regulamento a tornava obrigatória a partir da 6ª série. Naquele momento, o conteúdo da disciplina História referia-se à História Universal, ensinada, sobretudo, através de traduções de compêndios franceses. A fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838, deu nova ênfase ao conteúdo da disciplina, então enfatizando a História do Brasil (Nadai, 1993; Bittencourt, 2018; Leandro, 2021).

Segundo Thaís Nívia Fonseca (2006, p. 46), o IHGB foi incumbido de “elaborar uma história nacional e difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História”. Posteriormente, a História foi consolidada como disciplina escolar. Em 1934 foram instalados os primeiros cursos Universitários para a formação de professores de História. Na década de 1950, não sem conflitos e críticas, como a de estar a disciplina isolada de outras especialidades das ciências humanas, a disciplina História cresceu e chegou a evidenciar seu caráter problematizador e interpretativo (Nadai, 1993). Mas, na década de 1960, conforme já mencionado, a ditadura militar interrompeu a existência da História como disciplina escolar autônoma.

A Lei 5.692/71 agregou os conteúdos de História à outras disciplinas das ciências humanas, a partir de então genericamente chamadas de Estudos Sociais (para o 1º grau), Organização Social e Política Brasileira (geralmente para o 2º grau) e Estudo de Problemas Brasileiros (para o ensino superior). Somou-se a esse processo a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica. Assim, o ensino de humanidades, incluindo a História (mesmo sem o *status* de

conseguido se adaptar. Mesmo assim, esse foi um período de disseminação de cursos técnicos e profissionalizantes no Brasil. Para discussão sobre o tema ver: Souza; Ciavatta, 2024.

disciplina) ficou obrigatoriamente relacionado à formação cívica, tornando-se “instrumento prioritariamente dedicado à consecução da homogeneização social” por meio de “um discurso essencialista, antimoderno, compatível com a concepção de uma sociedade harmoniosa e composta por sujeitos que sabiam amar a pátria e eram socialmente adequados ao contexto no qual se inseriam” (Kaufmann; Martins, 2009, p.247).

Com o final da ditadura e o consequente advento da abertura política muito foi demandado pela sociedade em geral, bem como ascenderam os movimentos sociais que clamaram por inúmeros direitos reivindicados por diferentes grupos tidos como minorias. O Estado brasileiro se viu obrigado a pensar em políticas públicas de inclusão, inclusive no tocante aos estabelecimentos de ensino e às políticas educacionais.

AS LEGISLAÇÕES DO ENSINO APÓS A ABERTURA POLÍTICA

A Constituição de 1988, primeira e única Carta Magna do país promulgada após os governos militares, ficou conhecida como “a Constituição Cidadã” porque, segundo Ulysses Guimarães (1988), então presidente da Assembleia Constituinte, fortaleceu e ampliou os direitos fundamentais no período pós-ditadura militar, assegurando liberdades civis, direitos sociais — como saúde, educação e trabalho — e direitos políticos, a exemplo do voto direto e da liberdade de expressão. Além disso, incorporou mecanismos de participação popular e reconheceu direitos de grupos específicos, como povos indígenas, afrodescendentes, crianças e idosos, reafirmando a centralidade do cidadão no processo de redemocratização do país.

Quanto ao ensino, a Constituição estabeleceu no Artigo nº 205: “a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p). Já no Artigo nº 210 tratou da necessidade de que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, s/p.).

A constituição de 1988 enfatizou, em diversos âmbitos, a defesa da democracia. Mas o ensino, inclusive o de História (então nomeado como “Estudos Sociais”), era subsidiado por guias curriculares que remontavam à década de 1970, afinados com o período ditatorial. A reforma da estrutura curricular do ensino era, portanto, uma forte demanda social.

No estado de São Paulo, as primeiras iniciativas de reforma do ensino de História couberam à CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado (SEE). Sobre sua criação, explicou Maria do Carmo Martins (1998, p. 40):

Em 1976, o governador do Estado de São Paulo, Sr. Paulo Egydio Martins, reorganizou a Secretaria do Estado da Educação por meio do decreto 7510/76. Tal reforma administrativa instituiu o organograma e as funções da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE responsável pelas questões referentes aos currículos. Dentre as atribuições da CENP estavam a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Cabia a ela ainda o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão.

Importante informar que a CENP tinha ligação com as universidades paulistas (USP, Unicamp e Unesp) porque mantinham com elas convênios para oferecimento de “cursos de capacitação” de professores do ensino de 1º e 2º graus. Na segunda metade da década de 1980, com a abertura política, foi esse o órgão do governo estadual encarregado de propor novas diretrizes para o ensino das diferentes disciplinas. Seguiram-se anos de discussão, muitos esboços e materiais produzidos e muita frustração (Martins, 1988).

Enquanto a CENP discutia, um grupo de professores da Unesp – *campus* de Araraquara, com a participação da Delegacia de Ensino da cidade, produziu material para o ensino de História, reproduzido na própria gráfica da Unesp, e passou a discuti-lo por meio de um Curso de 36 horas ministrado aos docentes vinculados à Delegacia de Ensino local. A CENP incorporou e subsidiou o projeto

e, inclusive, forneceu remuneração para que doze professores da educação pública do município acompanhassem a experiência da utilização desses materiais nas escolas de Araraquara. A iniciativa cresceu, abarcou outros professores e cidades, chegando a ser experimentado por cerca de vinte mil alunos.

A diferença entre o que tinha sido produzido no interior da CENP e o que foi escrito pelos professores da Unesp era que o segundo era um currículo menos ideológico, já que pretendia discutir com os profissionais de História de diferentes tendências historiográficas (Martins, 1988).

Verificando o alcance do programa e o investimento da CENP, tal projeto transformou-se num programa curricular 'extra-oficial', naquele momento endossado pela CENP/SEE. As vantagens desse programa para a CENP decorriam principalmente do fato dele não estar envolvido em polêmicas com a imprensa, de já estar sendo testado pelos professores e em grande medida aceito sem maiores problemas. Este programa não propunha mudanças substanciais na estrutura do trabalho dos professores, na medida em que o conteúdo já selecionado e dividido nas séries era trabalhado pelo material de orientação aos professores e também no material dirigido aos alunos (Martins, 1988, p. 44).

Apesar das tentativas mencionadas anteriormente de reformular o ensino de História⁵, a grande reforma no ensino nacional após a ditadura se deu mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A Lei 9394/96, a LDB, trouxe reformulações ao ensino brasileiro, definindo os níveis e modalidades da educação nacional (ver Quadro 1).

Quadro 1. Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira

Educação Superior		
Pós-graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Sequenciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	

⁵ Para saber mais sobre a tentativa de reformulação do currículo da disciplina escolar História ver: Höfling, 1993; Martins, 1998; Cordeiro, 1994; Ricci, 1992; Silva, 1988.

Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	--
Educação Infantil	Pré-Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngue e intercultural		

Fonte: CARVALHO, José Murilo. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

Posteriormente, o ensino fundamental passou para nove anos, por meio da Lei nº 11.274/06. No tocante ao tema deste artigo, a LDB-96 estabeleceu, no artigo 26, que o ensino deveria considerar “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”. Um ano depois, em 1997, foram implantados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos PCNs (1998), editados de 1997 a 2000, a disciplina História para os anos finais do Ensino Fundamental foi dividida em dois eixos temáticos: I) “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, desdobradas em dois subtemas, “as relações sociais, a natureza e a terra” e “as relações de trabalho”; II) “História das representações e das relações de poder”, também dividida em dois subtemas, “nações, lutas, guerras e revoluções” e “cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. O documento trazia, ainda, temas transversais, recomendados para todas as disciplinas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Convém lembrar que

muitos desses temas transversais foram respostas do Estado às pressões dos movimentos sociais⁶.

Os dois documentos mencionados já tratavam da necessidade de que pelo menos as disciplinas relacionadas às humanidades incorporassem elementos da cultura indígena e africana: “Em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da história o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina História” (Silva; Fonseca, 2010, p.17, grifos dos autores).

Em 09 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639/2003 determinou a inclusão obrigatória no currículo da rede de ensino nacional o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”. A legislação também fez do dia 20 de novembro o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Como consequência da Lei de 2003 foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004a) e a “Resolução n.1 do CNE” (Brasil 2004b). Em decorrência dessas diretrizes foi alterada a LDB de 1996, ficando assim determinado:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...] (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003).

⁶ Em meio a utilização dos PCNs foi lançado o material conhecido como “Cadernos do Serra” para São Paulo, mas esse material não fugia muito das especificações dos PCNs, pelo menos no que interessa para o presente texto.

O próximo documento a impactar o ensino nacional foi a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018). A BNCC teve sua primeira versão divulgada em 2015, passando por debates que resultaram em uma segunda versão em 2016 e na versão final em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental. As discussões sobre o ensino médio ocorreram posteriormente e foram concluídas em 2018 com sua homologação. O documento foi elaborado com o objetivo de padronizar conteúdos, competências e objetivos em todas as redes de ensino, públicas e privadas, do território nacional, de modo a garantir, ou ao menos tentar, que o desenvolvimento educacional aconteça de forma uniforme em todo o Brasil.

A BNCC tratou das habilidades para todas as áreas de ensino da educação básica, estabelecendo dez competências gerais (Brasil, 2018, p. 9-10):

- 1) valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- 2) exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- 3) valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- 4) utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- 5) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética

nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8) conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Embora tenha a pretensão de unificar o processo de aprendizagem, a maneira e os materiais pelos quais as competências e objetivos seriam alcançados ficaram sob a responsabilidade de cada unidade federativa. A partir de 2019, o estado São Paulo, então, deu início ao Novo Currículo Paulista que, obviamente, seguiu os parâmetros da BNCC. No documento então homologado percebemos certa preocupação com o campo da tecnologia, não somente enquanto conhecimento científico, mas também enquanto ferramenta didática:

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento [...] usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdo em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do

conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática (São Paulo, 2019, p. 27).

A produção de conteúdos nas diversas mídias digitais requereu a instrumentalização tecnológica das escolas. A pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 acelerou esse processo quando o Estado de São Paulo, como qualquer outro, se viu obrigado a mitigar as deficiências de ensino-aprendizagem geradas com o isolamento sanitário. Uma das saídas foi a digitalização das aulas por meio de plataformas de vídeo e áudio (*Youtube*, *podcasts* vários, *google meet*, entre outros).

Muitas escolas foram equipadas, alunos e professores passaram a usar mais computadores e a fazerem reuniões remotas. A verdade é que desde então, mesmo com a volta ao ensino presencial, a tecnologia e as atividades *on-line* continuam em voga e mesmo em crescimento em alguns setores. O material que utilizamos como fontes do presente texto está, inclusive, disponibilizado remotamente.

O NEGRO E A DISCIPLINA HISTÓRIA PARA OS NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No currículo paulista, o primeiro bimestre dos nonos anos do Ensino Fundamental tem apenas uma unidade temática: “o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”. Embora sugira o limite temporal de meados do século XX, uma leitura atenta das habilidades revela que o aluno deverá ser capaz de identificar aspectos históricos fundantes da República brasileira, compreendendo seus desdobramentos e consequências na atualidade. Soma-se ainda a capacidade de analisar tais processos em diferentes espaços, desde o nacional até a região em que a escola está situada.

A abrangência da “unidade temática”, das “habilidades” e dos “objetivos do conhecimento”, *a priori*, resultaria em significativa liberdade para o docente selecionar tópicos/assuntos específicos para o cotidiano da sala de aula. Mas não é bem assim, uma vez que há o material didático.

Entre o material didático disponível para todos os docentes da rede pública está a construção de *slides* para todos os anos do Ensino Fundamental

e Médio. Para os nonos anos são 21 aulas planejadas para cada bimestre, exatamente o número de aulas disponíveis para os professores de História. Para cada aula há um conjunto de slides prontos que, obviamente, já trazem o direcionamento e a análise (discurso) que se esperada de cada conteúdo.

Os professores não são exatamente obrigados a utilizá-los em todas as aulas, mas são pressionados a fazê-lo. Desse modo, atualmente, o ensino público de História no estado de São Paulo está fortemente amparado nesse material.

No primeiro bimestre do 9º. ano, período selecionado para o presente trabalho, são, conforme já mencionamos, 21 aulas, abordando a Proclamação da República e a formação histórica o Brasil nação, suas características e influências na sociedade atual. Dessas 21 aulas, oito trazem a temática do povo preto de forma mais direta. Trata-se das aulas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (ver Quadro 2).

Quadro 2 - O material de apoio - Slides

9º ANO – 1º BIMESTRE		
AULAS	TEMA	QTD. DE SLIDES
Aula 5	Urbanização e modernização na Primeira República e suas contradições	32
Aula 6	Urbanização e a questão da higienização na Primeira República	34
Aula 7	A inserção econômica e social dos negros pós abolição	33
Aula 8	Resistência negra após abolição	23
Aula 9	A influência da cultura afro-brasileira para a identidade nacional	41
Aula 10	A imprensa negra	32
Aula 11	Mobilizações sociais negras no Brasil republicano	31
Aula 12	Mobilizações sociais negras no Brasil republicano	31

Fonte: Construído a partir de SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Material de Orientação. In: Centro de Mídia da Educação de São Paulo, 9. anos, 1. bimestre, São Paulo, 2025.

O conjunto dos *slides* revelam, obviamente, o discurso oficial que se pretende difundir sobre pretos, pardos e a herança africana no Brasil. Afinal,

os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos

construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (Silva; Fonseca, 2010, p.16).

Os *slides* da aula 5 introduzem o tema do desenvolvimento urbano brasileiro utilizando-se do conceito de modernização.

[...] na época em que nos ocupamos, moderno, modernidade, modernização significava muita coisa. Eram as novidades tecnológicas: a estrada de ferro, a eletricidade, o telégrafo, o telefone, o gramofone, o cinema, o automóvel, o avião; eram as instituições científicas: Manguinhos, Butantã, a Escola de Minas, as escolas de Medicina e Engenharia; eram as novas ideias, o materialismo, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo social, o livre cambismo, o secularismo, o republicanismo; era a indústria, a imigração europeia, o branco; era a última moda feminina de Paris, a última moda masculina de Londres, a língua e a literatura francesas, o dândi, o flâuner; e era também o norte americanismo, o pragmatismo, o espírito de negócio, o esporte, a educação física. Antigo, tradicional, atrasado, era o português, o colonial, o católico, o monárquico; era o índio, o preto, o sertanejo; era o bacharel, o jurista, o padre, o pai-de-santo; era o centralismo político, o parlamentarismo, o protecionismo, o espiritualismo, o ecletismo filosófico (Carvalho, 1998, p.119-120).

Nos *slides* a ênfase recai na modernização, ou seja, nas transformações da estrutura física e tecnológica do país, com ênfase nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, e nos seus inevitáveis impactos sociais. As transformações urbanas das duas cidades mencionadas, utilizadas como exemplo que pode ser estendido em maior ou menor escala para todo o país, são ambientadas no conceito de *belle-époque*, tratado de forma também superficial.

Historicamente, o termo *belle-époque* nasceu para identificar um período em que a França vivenciou significativo desenvolvimento econômico e crescimento tecnológico que, no âmbito do imaginário, foi marcado pela crença da população em geral de que as melhores condições de vida durariam para sempre. Exatamente por isso, o país, em geral, foi incapaz de perceber a crise mundial que se avizinhava e que resultou na primeira guerra mundial. Embora o conceito tenha sido originalmente aplicado à França, o termo tem sido utilizado historicamente para caracterizar países e outros continentes que passaram pela mesma euforia fruto do desenvolvimento econômico e social. Na Europa, tal

período seria posterior à Revolução Francesa e terminaria, por motivos óbvios, com o advento da Primeira Guerra mundial.

A idade de ouro, ou 'belle époque', da burguesia europeia antes de 1914, para a qual seus herdeiros continuavam a olhar nostalgicamente, chegou ao fim. Na maior parte da Europa, as famílias como antes, endinheiradas, que construíam cidades e eram servidas por empregados sucumbiram à Primeira Guerra Mundial. Apesar disso, a forma de arte sobreviveu do outro lado do Atlântico, por meio de um descendente direto, se bem que menos curvilíneo, do *art nouveau* francês, a saber, o *art déco*. Sobreviveu como a face pública da prosperidade metropolitana americana nos anos 1920. A paisagem urbana de Nova York ainda hoje é dominada por dois monumentos arquitetônicos desse estilo, a saber, o Rockefeller Center e o Edifício Chrysler, concluídos no momento exato do grande Crash de Wall Street em 1929. Entretanto, mesmo nos Estados Unidos a *belle époque* findou com a Grande Depressão dos anos 1930 (Hobsbawm, 2013, p. 194).

Aplicado no continente americano, a *belle époque* nos EUA e no Brasil precederia o período da crise de 1929, já que a guerra não foi travada em solo americano e representou oportunidade de lucros com exportações para vários países beligerantes.

Nos *slides* de aprofundamento e problematização do conteúdo, os alunos são convidados a refletir sobre os impactos sociais das transformações urbanas e suas contradições, como o aparecimento dos cortiços e o acirramento das desigualdades sociais. Nessa aula, de número 5, a questão do negro aparece apenas sugerida na frase “o período refletiu as contradições de uma sociedade em transição, ainda marcada pela recente abolição da escravidão e pelas desigualdades sociais (São Paulo, Secretaria da Educação, Aula 5, *slide* 7).

A aula 6 dedica-se ao processo de higienização da Primeira República no Brasil, mas a ênfase recai apenas na Revolta da Vacina. Nos *slides* não há referências a população negra, limitando o conteúdo à conhecimentos/superficiais. As perguntas que pretendem problematizar o assunto são, no mínimo, estranhas. Exemplifica-se:

Conforme acabamos de ver, políticos que eram contrários à vacinação, diziam para a população que suas casas seriam invadidas de forma recorrente. Além disso, a população não compreendia a ciência por trás da vacina: por ser feita a partir

do vírus da varíola bovina, circulavam notícias falsas de que quem a tomasse começaria:

- A – a se parecer com um mosquito
- B – a se parecer com um boi
- C – a se parecer com uma garça
- D – a se parecer com um cachorro

Considerando que o material se destina aos 9ºs anos do Ensino Fundamental, adolescentes entre 13 a 15 anos, parece-nos meio ridícula a proposição. Ademais não é a discussão exposta o que importa no contexto da Revolta da Vacina.

A Revolta da Vacina foi um movimento que aconteceu no Rio de Janeiro, então capital federal, no ano de 1904. Segundo Nicolau Sevcenko (2018, p.7):

Seu pretexto imediato foi a campanha de vacinação em massa contra a varíola, desencadeada por decisão da própria presidência da República. Os setores da oposição política, que desde longo tempo vinham articulando um golpe contra o governo, aproveitaram-se das reações indignadas da população, a fim de abrir caminho para o seu intento furtivo. Essas oposições eram constituídas basicamente de dois agrupamentos. O primeiro, muito difuso, se compunha genericamente do núcleo de forças que ascenderam e se impuseram ao país durante a primeira fase do regime republicano, os governos militares de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto – sobretudo este último. Tratava-se primeiramente de jovens oficiais, formados nas escolas técnicas de preparação de cadetes, onde pontificavam as novas teorias científicas que propunham uma reorganização geral da sociedade. [...] O outro agrupamento dos conspiradores era formado por monarquistas depostos pelo novo regime.

Nota-se que os conspiradores tinham mais relação com opositores da política pós-Proclamação da República do que com a população em geral que, na verdade, forneceu matéria prima para as conspirações. A população que esperava que a República trouxesse democracia e inclusão social, não sem motivo se revoltou contra a vacina obrigatória, mas não exatamente por conta da vacina, mas por entender que as expectativas democráticas tinham sido frustradas com um governo cada vez mais autoritário e excludente:

A Revolta da Vacina virou um símbolo da reação da sociedade civil contra um Estado que aplicava medidas como quem tira pão quente do forno. Foi ainda o primeiro movimento pós-

abolicionista, enfrentando uma República que prometera inclusão, porém andava entregando muita exclusão social. O importante é que Oswaldo Cruz, em seu tempo, nunca foi uma figura unânime; sua atuação à frente da Diretoria-Geral de Saúde Pública lhe rendera várias glórias, mas também bastante animosidade (Schwarz, 2020, p.133).

As aulas 5 e 6, embora tenham sido produzidos para aulas de História, não se utilizam de referências de historiadores já conhecidos por estudar o período. Na verdade, valem-se de sites genéricos, de agências oficiais cujos sites são meramente informativos, sem objetivos educacionais.

Assim, o material não atende à legislação, sem falar da baixa qualidade, porque não inclui o povo preto na história do Brasil, tampouco outras minorias. Em nome dessa inclusão foram construídos *slides* específicos sobre a população negra (como também é o caso das mulheres em outros anos), como já faziam os antigos compêndios e livros didáticos que tratavam da história do Brasil e separavam um ou dois capítulos para falar de negros, África e escravidão. É por isso, por concepções equivocadas do que significa inserir as minorias sociais (e nesse caso o povo preto) na História do Brasil, que foram construídos os *slides* das aulas 7, 8, 9, 10, 11 e 12.

Na aula 7, de tema “A inserção econômica e social dos negros após a abolição”, os *slides* começam pelo racismo, apresentam a Lei Áurea e tentam analisar o projeto de branqueamento da nação e o conceito de “Darwinismo Social” enquanto uma medida de compensação para as elites que “sofreram” com a abolição. A bibliografia melhora um pouco porque incorpora, pelo menos, uma historiadora (Lília Schwarcz na obra *O espetáculo das raças* de 1993), um documento histórico (A Lei Áurea) e uma referência cultural (quadro *A Redenção de Cam*, do artista espanhol Modesto Brocos). Infelizmente o material descarta a extensa historiografia já produzida sobre o assunto, furtando-se, inclusive, de mencioná-la como indicações de leitura. Ademais, permanecem as perguntas “bobas”, considerando-se a série indicada:

Promulgada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi responsável por abolir:

- A – o tráfico de escravizados
- B – a imigração
- C- a escravidão

D – a discriminação racial

Na aula 8 “Resistência negra após a abolição”, o conteúdo é sumário. Embora tenha 23 *slides*, a maioria deles é de perguntas e proposições de atividades. O conteúdo mesmo resume-se à dois parágrafos enfatizando que a Lei Áurea não foi capaz de gerar igualdade social, seguido de informações sobre a Revolta da Chibata.

A Revolta da Chibata é o nome dado a vários episódios iniciados na noite de 22 de novembro de 1910 quando um grupo de marinheiros, liderados por João Cândido, se rebelou na Baía de Guanabara, tomando alguns navios e apontando suas armas para a capital. Seguiu-se uma segunda onda de rebeliões, diversas prisões, fuzilamentos, mortes e julgamentos. Os marinheiros subalternos, em maioria negros, reivindicavam melhores condições de trabalho e tratamento, mas foram apontados pelo Estado como vagabundos e nocivos à disciplina (Almeida, 2011).

Desde o início do século XX, o episódio foi motivo de disputas narrativas, que ora pretendiam enaltecer o papel político e social de negro e das minorias no Brasil, ora deixá-los no esquecimento. João Cândido foi tema de canções, de produções do teatro brasileiro em nascimento (embora os produtos tenham sido censurados), de espetáculos circenses e de crônicas do conhecido autor João do Rio no periódico *Gazeta de Notícias*, até que o presidente Luís Inácio Lula da Silva, em maio de 2010, já no final do mandato, celebrou o navio petroleiro intitulado João Cândido como símbolo do orgulho nacional (Almeida, 2011). Nota-se, assim, que o importante não são somente os acontecimentos do dia, conforme sugere o material, mas a disputa pela memória dos acontecimentos que nos remete, necessariamente, à luta histórica do negro por visibilidade.

No tocante ao negro, no material analisado, há, ainda, uma atividade que sugere a pesquisa sobre alguns personagens negros de destaque, embora ainda desconhecidos pela maioria, na História do Brasil. A aula 9 trata da herança africana no Brasil, resumindo-a à capoeira, aos quilombos, à parte da literatura e às inspirações culinárias. A aula 10 trata da imprensa negra, apenas enumerando alguns periódicos. A 11 aborda algumas “mobilizações sociais negras”, passando pelo abolicionismo e por artistas negros, mas limita-se ao

grupo musical “Oito Batutas”, Pixinguinha e Grande Otelo. Menciona o movimento negro e a participação de pretos no futebol. Por fim, na aula 10, que se propõe a tratar do “Legado Afro-brasileiro na economia, política e sociedade”, a temática retorna ao racismo enquanto herança do sistema escravocrata no Brasil e termina com o conceito de “Racismo Estrutural”, ali tratado de forma bastante estranha, porque superficial.

Chamou-nos a atenção como as referências bibliográficas das aulas que tratam especificamente dos negros no Brasil e da herança africana aumentou em indicação de especialistas (embora de forma insuficiente) em comparação as aulas anteriores. Mesmo assim, os textos listados na bibliografia não são aproveitados no material, dando a impressão de que os idealizadores dos *slides* apenas os listaram ali, sem deles ter conhecimento. No conjunto, o material é ruim e repete um antigo vício: o de tratar do povo negro de forma apartada da História do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *slides* revelam a dificuldade de um país em lidar com sua diversidade étnica e cultural. Muitas vezes, o material, porque superficial e de má qualidade, pode induzir os professores ao erro de considerar carnaval, samba, futebol apenas como heranças africanas.

Em suma, embora a legislação vigente represente algum avanço ao obrigar que mais aulas sejam destinadas a tratar da população negra, ainda há um grande caminho a ser percorrido para considerarmos a inclusão de minorias várias no ensino de História. No limite, o assunto aparece, nos *slides*, apartada da História do Brasil, da mesma forma como era comum nos antigos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

Fontes

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 29 mar. de 2025.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003** - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 2004a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Brasília: 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 06 jan. de 2026.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008** - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em: 18 dez de 2025.

GUIMARÃES, U. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988**. Câmara dos Deputados,

Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação: Brasília, 1988, p. 14380-14382. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20%20DI SCURSO%20%20REVISAD O.pdf>. Acesso em: 29 dez. de 2025.

Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo (“Cartilha do Serra”).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Material de Orientação. In: **Centro de Mídia da Educação de São Paulo**, 9. anos, 1. bimestre, São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica;** União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo : SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CurriculoPaulistaetapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf>. Acesso em: 18 dez de 2025.

Bibliografia

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, v. 5, n. 02, p. 81-90, 1998. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script= sci_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract)>. Acesso em 06 jan. de 2026.

CARVALHO, José Murilo. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CORDEIRO, Jaime Francisco Barreira. **A história no centro de debate: da crítica do ensino ao ensino crítico** - as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 1994;

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos Fraturados: cultura e sociedade no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983 – 1988**. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1993.

KAUFMANN, Carolina.; MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. Nos tempos do autoritarismo: o ensino de história entre os anos de 1964 a 1985. In: CONAPESC – CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 4, 2021, Campina Grande, **Anais [...]**, Campina Grande: Realize. 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83269>>. Acesso em: 19 dez. De 2025.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, v. 18, p. 39-60, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>>. Acesso em 06 jan. de 2026.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto quem é quem no ensino de história em São Paulo**. 130 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1992;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. SciELO-Editora UNESP, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**, v. 30, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Acesso em: 06 jan. de 2026.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. **Conteúdo curricular e organização da Educação básica**: a experiência paulista. 243 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1988.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; CIAVATTA, Maria. A invenção das habilitações básicas: a ‘solução’ para o ensino profissionalizante de 2º grau (Brasil, 1975). **Revista Brasileira De História Da Educação**, Maringá, n. 24, e311, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e311>>. Acesso em: 19 dez. de 2025.

