

Angela Ribeiro Ferreira
Antonio Simplicio de Almeida Neto
Caio Figueiredo Fernandes Adan

Carlos Augusto Lima Ferreira
Paulo Eduardo Dias de Mello
Olavo Pereira Soares

(Orgs.)

BNCC DE HISTÓRIA NOS ESTADOS



o futuro do presente



A BNCC resulta como um documento prescritivo focado na avaliação de resultados de aprendizagem. Ele representa o triunfo de um modelo de currículo focado na responsabilização, na meritocracia e metas de aprendizagem. Assim, ainda que adote um discurso pedagógico pretensamente progressista, seu escopo é aumentar o controle do Estado sobre o currículo real/efetivo/ativo da sala de aula. Por isso, mesmo que conte com textos discursivos sobre os fundamentos do ensino, seu componente central é a seleção e a organização de conteúdos estruturados em objetivos codificados, que servirão para elaborar questões padronizadas para Bancos de Testes/Questões, a serem utilizados em testes em massa, para aferir metas de aprendizagem pré-fixadas (daí a necessidade dos códigos alfanuméricos, também presentes nos livros do PNLD). Essa organização curricular pretende uma nova moldagem do processo de ensino-aprendizagem, o ensino estruturado. Nesse modelo o professor segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo (restando-lhe a “liberdade” de eventualmente priorizar um ou outro) obedece a uma sequência de conteúdos pré-definidos, e conta com recursos e materiais didáticos pré-elaborados, que visam assegurar sequências didáticas para desenvolver os conteúdos a serem aprendidos e, finalmente, avaliados por agentes externos.



BNCC de História nos estados



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

- Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)
- Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)
- Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)
- Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)
- Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)
- Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)
- Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)
- Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)
- Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)
- Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)
- Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)
- Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)
- Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)
- Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

BNCC de História nos estados

O futuro do presente

Organizadores

Angela Ribeiro Ferreira
Antonio Simplicio de Almeida Neto
Caio Figueiredo Fernandes Adan
Carlos Augusto Lima Ferreira
Paulo Eduardo Dias de Mello
Olavo Pereira Soares



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.)

BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

462 p.

ISBN - 978-65-5917-292-4

DOI - 10.22350/9786559172924

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. BNCC; 2. História; 3. Ensino; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

1	11
<hr/>	
A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis	
Angela Ribeiro Ferreira Antonio Simplicio de Almeida Neto Caio Figueiredo Fernandes Adan Carlos Augusto Lima Ferreira Paulo Eduardo Dias de Mello Olavo Pereira Soares	
2	24
<hr/>	
BNCC de História no Paraná: o novo ciclo autoritário de política curricular	
Paulo Eduardo Dias de Mello Angela Ribeiro Ferreira	
3	59
<hr/>	
Os currículos de História em Minas Gerais: das rupturas ao retrocesso	
Olavo Pereira Soares	
4	81
<hr/>	
Base Nacional Comum Curricular do estado do Pará: entre o prescrito e o inscrito — notas preliminares sobre o processo de construção e implantação do documento	
Erinaldo Cavalcanti	
5	107
<hr/>	
BNCC paulista: a história se repete	
Elaine Lourenço	
6	130
<hr/>	
A História do Amapá e o Referencial Curricular Amapaense: trajetória, perspectivas e possibilidades	
Vitor Ferreira da Silva Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior	
7	146
<hr/>	
Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais	
Francisco Egberto de Melo	

8 **168**

Povos de Matriz Africana e povos originários: apresentações e omissões no Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do território catarinense

Elison Antonio Paim

9 **194**

A quem servem os currículos? A Educação e a História relegada ao tecnicismo e à mercantilização

Iza Debohra Godói Sepúlveda

10 **219**

“Desdobramentos didático-pedagógicos” e ensino de História no Referencial Curricular de Alagoas

Andréa Giordanna Araujo da Silva

11 **242**

O ensino de História no currículo referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado

Maria Aparecida Lima dos Santos

12 **259**

O dito, o “maldito” e o não dito: leituras possíveis do Documento Curricular Referencial da Bahia

Edicarla dos Santos Marques

13 **282**

Da BNCC ao Documento Curricular Goiás: os problemas da materialização do componente história no estado

Natália C. dos Santos Personi

14 **304**

Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro: entre resistência e prescrição em políticas de currículo

Alessandra Nicodemos

15 **322**

O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas a BNCC

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

16 **340**

Ensino de História no currículo de Sergipe: dilemas, tensões e reflexos na formação sergipana

Mônica Andrade Modesto

17 **360**

O "Currículo de Pernambuco" fugindo da mira da BNCC

Adriana Maria Paulo da Silva
Lucas Victor Silva

18 **387**

Um currículo para resgatar "histórias silenciadas": apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História

Felipe Ribeiro

19 **413**

Ensino de História: interesse de todos (!): análise da História de Roraima e relações étnico-raciais no documento curricular de Roraima (2018)

Monalisa Pavonne Oliveira

20 **436**

BNCC/Acre: entre dialogos da implantação aos impactos na formação docente

Geórgia Pereira Lima

Sobre os autores **457**

A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis

*Angela Ribeiro Ferreira
Antonio Simplício de Almeida Neto
Caio Figueiredo Fernandes Adan
Carlos Augusto Lima Ferreira
Paulo Eduardo Dias de Mello
Olavo Pereira Soares*

Esta obra coletiva é resultado de um evento de extensão interinstitucional intitulado “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente” organizado por um grupo de professores de quatro universidades públicas, Angela Ribeiro Ferreira e Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG), Antonio Simplício de Almeida Neto (UNIFESP), Carlos Augusto Lima Ferreira e Caio Fernandes Figueiredo Adan (UEFS), Olavo Pereira Soares (UNIFAL), e desenvolvido, ao longo do segundo semestre de 2020, com a valiosa colaboração de colegas de todos os estados da federação.

Esse evento foi possível pela contradição vivida desde março de 2020 com a pandemia da COVID-19. A pandemia ao mesmo tempo que nos obrigou a mantermos situações de isolamento social para a proteção de todos e todas, com a suspensão das atividades educacionais presenciais, nos colocando diante do trabalho remoto, também abriu um campo de possibilidades até então bastante limitado, que são as atividades virtuais, transmitidas em tempo real e com a possibilidade de participação de pessoas em qualquer lugar do país e até fora dele.

A abrangência e o interesse no debate de tema tão polêmico podem ser percebidos nos dados do relatório final¹ do evento. O ciclo contou com um total de 1543 pessoas inscritas, entre professores das redes de educação básica (que representam mais de 50% do público), alunos de cursos de licenciatura, professores mestrandos do ProfHistória e de outros Programas de Pós-Graduação, e professores dos cursos de História. Os inscritos eram de 353 diferentes cidades, de 26 unidades² federativas. Mas esses dados dizem respeito apenas aos inscritos inicialmente para o evento. De fato, o acesso aos conteúdos não se encerrou com o fechamento do ciclo, pois ele está disponível na página do *Youtube* do curso Especialização em História da Bahia³, da UEFS e ainda pode ser visualizado por qualquer interessado no tema. Por isso, só a sessão de abertura já conta com mais de seis mil visualizações e, as demais sessões continuam a ter seus números em crescente variando de 600 a 1800 visualizações. Esses dados demonstram um robusto interesse dos professores em conhecer e debater a política curricular da BNCC que está em processo de implantação nos estados.

O “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente” contou com a participação da Professora Circe Bittencourt⁴, uma pioneira nas pesquisas sobre ensino de História no Brasil, na palestra de abertura e, de representantes de todos os estados e o distrito federal nas sessões de debates. Os colegas aceitaram generosamente o convite para ler, analisar e apresentar o documento e o processo de implementação da

¹ Relatório apresentado para a PROEX-UEPG..

² Os únicos estados que não tivemos inscritos formais no evento foram Amazonas e Acre.

³ Todas as sessões do “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente” foram disponibilizadas na página do curso de Especialização em História da Bahia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCDv9FDb9BWFxUGwRj3P7g>

⁴ Professora Visitante no ProfHistória, núcleo UNIFESP.

BNCC em seus respectivos estados, com uma atenção especial ao documento curricular de História.



Em cada sessão após a apresentação dos documentos pelos palestrantes abriu-se um espaço de perguntas e diálogos com ampla participação do público. Encerramos o Ciclo, em dezembro de 2020, com um balanço de todas as mesas realizadas e com uma reflexão feita pela Professora Angela Ribeiro Ferreira sobre os rumos lúgubres da formação de professores de História a partir da Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação), Resolução CNE/CP 02/2019.

Os convidados para o ciclo são professores dos cursos de História das universidades públicas estaduais e federais ou professores de História das redes estaduais de educação, pessoas engajadas na discussões sobre o ensino de História e atentas ao curso das políticas educacionais e curriculares:

- Paulo Eduardo Dias de Mello e Angela Ribeiro Ferreira (PR),
- Olavo Pereira Soares (MG),
- Erinaldo Cavalcanti (PA),
- Elaine Lourenço (SP),

- Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior e Vitor Ferreira da Silva (AP),
- Francisco Egberto de Melo (CE),
- Elison Antonio Paim (SC),
- Iza Debohra Godói Sepúlveda (MT),
- Andréa Giordanna Araujo da Silva (AL),
- Maria Aparecida Lima dos Santos (MS),
- Edicarla dos Santos Marques e José Glédison Rocha Pinheiro (BA),
- Natalia Candida dos Santos Pessoni (GO),
- Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (RJ),
- Sandra Regina Rodrigues dos Santos (MA),
- Monica Andrade Modesto e Silvana Bretas (SE),
- Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor Silva (PE),
- Felipe Augusto dos Santos Ribeiro (PI),
- Monalisa Pavonne Oliveira (RR),
- Georgia Pereira Lima (AC),
- Anderson Ribeiro Oliva (DF),
- Vera Lúcia Caixeta (TO),
- Sonia Ribeiro de Souza (RO),
- Juçara Luzia Leite (ES),
- Sherol Santos (RS),
- Iranilson Buriti de Oliveira (PB) e
- Hideraldo Lima da Costa (AM)

Durante o Ciclo, percebendo os produtivos debates em cada uma das 12 sessões, propusemos o desafio de produzir esse conjunto de textos, que fornece um primeiro olhar panorâmico sobre o processo de implementação da BNCC nos estados. O livro é composto por textos que analisam os documentos curriculares de 19 estados⁵: Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso,

⁵ Por motivos pessoais e profissionais alguns autores não tiveram a possibilidade apresentar os textos solicitados são eles: RS, DF, AM, ES, PB, RN, RO e TO. Todavia as sessões de debate desses documentos estão disponíveis na página supracitada.

Acre, Roraima, Amapá, Pará, Maranhão, Bahia, Ceará, Piauí, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Goiás.

São produções que apresentam reflexões a partir de ampla diversidade teórica e de abordagem, o que enriquece e fortalece o debate. Apresentam reflexões políticas sobre o processo de elaboração da política curricular e, reflexões acadêmicas, que tratam tanto da aprendizagem histórica como dos aspectos teóricos das escolhas feitas no currículo. Alguns autores fazem um comparativo entre os documentos curriculares das últimas décadas para exemplificar o que avaliam como retrocesso da proposta da BNCC e dos documentos estaduais. Outros optaram por uma reflexão a partir das experiências docentes no processo de discussão do documento e de implementação na escola, apresentando relato de professores e professoras da educação básica sobre a participação no processo. Outros ainda fazem reflexões teóricas sobre as características dos conteúdos que compõem o currículo (crítica à história cronológica e tradicional, eurocentrada). Também discutem a ausência ou superficialidade da história local e regional, já que boa parte dos currículos estaduais são mera cópia da BNCC, com poucos acréscimos ou mudanças. Alguns textos analisaram as propostas de trabalho recortando questões específicas, como as história indígena, africana e afro-brasileira, enfatizando a ausência ou, na maioria dos casos, a superficialidade com que são tratadas, independente da formação social dos estados. Outra ausência presente no debate dos textos é a questão de gênero que, com raras exceções, como o currículo do Ceará, foram mantidas fora dos currículos. Finalmente, alguns optaram por apresentar ações de oposição ao documento e possibilidades de uso que não se restrinjam à mera reprodução resignada.

Vários textos problematizam a adesão sem resistência das secretarias e até de professores à proposta, com uma aprovação dos documentos estaduais sem nenhum debate. Problematizam a composição das comissões

estaduais que foram responsáveis pela redação do documento, já que na maioria dos estados as universidades e professores formadores de professores foram deixados de lado no processo, abrindo espaço para o protagonismo para a UNDIME, o CONSED, professores indicados pelas secretarias, sindicatos de escolas privadas e institutos privados. Chega-se ao absurdo de algumas comissões indicarem membros de sindicatos patronais de escolas privadas, mas deixando deliberadamente de fora sindicatos de professores da rede pública e outras organizações representativas dos docentes.

A maior parte dos autores faz críticas ao projeto da BNCC, questionando a viabilidade de um currículo nacional dar certo no país, que tem tanta diversidade e desigualdade, além de ser um currículo vinculado e voltado à avaliação. E ainda se desvelou, um dos principais questionamentos feitos durante o debate e presente nos textos, os interesses dos reformadores empresariais da educação nesse projeto de currículo nacional, bem como o papel dos institutos, que representam esses interesses, nas equipes de produção dos documentos nos estados, seja como membros, seja como assessoria às secretarias de educação.

No conjunto de textos encontramos, repetidas vezes, algumas palavras e expressões: resistência, disputas, ciclo autoritário, retrocesso, controle do currículo, controle do trabalho docente, não participação de professores, avaliação por resultados, processos aligeirados, omissões, mercantilização, tensões, silenciamentos, fundações privadas. Isso é um indicativo ao leitor sobre qual é o olhar dos autores sobre os documentos e o processo de implementação nos estados, ou seja, um processo permeado de problemas de várias naturezas e, em alguns casos, uma tentativa de apresentar alguma brecha, alguma possibilidade de resistir ou desenvolver “táticas de resistência” como afirma o Professor Francisco Egberto de Melo no seu texto.

BNCC: autoritarismo e consenso dissimulado

De nosso ponto de vista como organizadores dessa obra entendemos que a BNCC, e os documentos estaduais dela oriundos, faz parte de uma política curricular que se insere numa política educacional de caráter autoritário e neoliberal. Nesta obra destacamos apenas um momento do ciclo dessa política curricular, representado aqui pelos documentos que resultaram da implementação do Programa ProBNCC (Base Nacional Comum Curricular), desenvolvido em 2018, e que ainda se encontra em curso. Foi por meio deste programa que o Ministério da Educação (MEC) realizou vultoso investimento para financiar os estados da federação e o Distrito Federal na elaboração de seus documentos curriculares regionais. São estes documentos curriculares, produzidos em 2018, que são objeto da análise dos vários textos dessa coletânea.

Neste sentido é preciso sublinhar que esta política não se esgotou com a simples apresentação dos documentos: o currículo prescrito nos estados. Ela se desdobra em outras dimensões do sistema educativo e novas etapas. Por isso, concordamos com Sacristán⁶ (2000) quando este afirma a necessidade entender o currículo numa perspectiva processual em todos os seus movimentos e subsistemas. Os currículos se inserem em políticas curriculares que precisam ser acompanhados em suas diferentes fases desde sua formulação, passando desde a elaboração e proposição do currículo prescrito, seguindo depois pelos impactos na remodelação dos materiais didáticos, observando na sequência as múltiplas atuações dos/as docentes nos planejamentos escolares e no currículo em ação nas escolas, até chegar às tentativas de controle exercidas por meio de sistemas de exames dos currículos avaliados.

⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Por isso consideramos que a política curricular ainda possui importantes desdobramentos que estão em pleno curso de desenvolvimento. No ano de 2020, momento da produção desses textos, assistimos apenas a fase de implantação da política curricular da BNCC nos estados e no Distrito Federal com a produção dos currículos estaduais. Essa fase, no entanto, não seguiu um processo linear e contínuo em razão do advento da pandemia da Covid-19. Muitos processos desencadeados nos estados tiveram que ser adiados ou interrompidos gerando percalços no processo de implantação oficial do currículo no Ensino Fundamental II. Apesar disso, a política curricular continua em curso e está produzindo seus efeitos. Ela já afetou a produção didática do PNLD e agora avança em direção ao Ensino Médio, que foi objeto de uma ampla reforma imposta, que trouxe mudanças substanciais e drásticas ao currículo. Dentre elas o estrangulamento da organização curricular por disciplinas, e com isso a própria disciplina de História deixou de ser obrigatória, ficando desfigurada e diluída numa amorfa área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os documentos que são analisados aqui resultam claramente de um novo ciclo de política curricular. Um ciclo que se caracteriza pelo caráter autoritário e marcadamente neoliberal em seus princípios de orientação, tal como expresso pelos currículos prescritos em cada unidade da federação. Contudo, considerando que estamos tratando de uma operação de seleção e, portanto, embates de poder entre grupos econômico-sociais, é importante entender que este novo ciclo de política curricular não emergiu de forma abrupta. A nova orientação da política curricular vinha sendo urdida em disputas intensas desde o Governo FHC (1994-2002). Disputas que ganharam novos rumos, aceleração e intensidade durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), especialmente no contexto dos debates sobre o Plano Nacional de Educação, o PNE, aprovado em 2014, aproveitando a intensificação da crise política e o rearranjo da correlação

de forças. Por isso, se formalmente o processo de elaboração da BNCC foi instituído com a publicação da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que nomeou a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, este não pode ser entendido como o momento de inauguração das discussões. Mas, talvez, como uma espécie de gatilho da intensificação dos debates curriculares que estavam em andamento gerando recrudescimento das disputas sobre o currículo da Educação Básica.

Iniciou-se então um processo que durou três anos e meio, envolveu inúmeras discussões internas e externas ao MEC, produziu diferentes versões do documento, ensejou vários manifestos, protestos, debates, declarações, cartas, publicações de vários agentes do campo educacional e fora dele. Apoios, negociações, resistências e rechaços marcaram o processo. Durante a elaboração da BNCC passaram pelo MEC 5 (cinco) ministros da Educação, respectivamente: Cid Gomes; Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante, durante o governo de Dilma Rousseff; e Mendonça Filho e Rossieli Soares, já no governo de Michel Temer. Essas trocas de comando no MEC estão diretamente ligadas à produção, agudização e desenlace da crise política que levaria ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016.

Os primeiros movimentos para a elaboração da BNCC foram realizados formalmente no início do segundo mandato da petista Dilma Rousseff. Mas, a conclusão do documento se deu já no governo de seu vice-presidente, o peemedebista Michel Temer, que chegou ao poder após uma complexa articulação e desfecho de um golpe político: o impedimento de Dilma Rousseff. Este complexo processo de natureza golpista foi marcado por mobilizações de rua, articulações político-partidárias, intensa campanha da mídia, e forte atuação política do judiciário por meio da força tarefa Lava-Jato. No campo simbólico e cultural esse processo político mobilizou

ataques de gênero, forte discurso anti-esquerda, ascensão da ideologia de grupos conservadores e de extrema-direita contra supostas formas de doutrinação existentes nas escolas e no currículo. Foi nesse ambiente político conturbado, com forte acirramento das disputas de poder que se deu a construção do documento curricular nacional.

A BNCC é, portanto, um documento forjado num contexto de crescente autoritarismo e conservadorismo que alijou, subjugou e anulou as críticas ao documento. Sua formulação foi profundamente marcada pelo golpe político-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff. O impedimento e a troca abrupta de governo rompeu processos de discussões em andamento sobre os fundamentos de uma base curricular nacional voltada aos direitos de aprendizagem e autonomia das escolas. Isto abriu oportunidade para que prevalecesse um modelo desenhado pelos movimentos e organizações representativas dos reformadores empresariais da educação que visava submeter o currículo à novas formas de controle e subordiná-lo a metas de avaliação.

A BNCC resulta como um documento prescritivo focado na avaliação de resultados de aprendizagem. Ele representa o triunfo de um modelo de currículo focado na responsabilização, na meritocracia e metas de aprendizagem. Assim, ainda que adote um discurso pedagógico pretensamente progressista, seu escopo é aumentar o controle do Estado sobre o currículo real/efetivo/ativo da sala de aula. Por isso, mesmo que conte com textos discursivos sobre os fundamentos do ensino, seu componente central é a seleção e a organização de conteúdos estruturados em objetivos codificados, que servirão para elaborar questões padronizadas para Bancos de Testes/Questões, a serem utilizados em testes em massa, para aferir metas de aprendizagem pré-fixadas (daí a necessidade dos códigos alfanuméricos, também presentes nos livros do PNLD). Essa organização curricular pretende uma nova moldagem do processo de ensino-aprendizagem, o

ensino estruturado. Nesse modelo o professor segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo (restando-lhe a “liberdade” de eventualmente priorizar um ou outro) obedece a uma sequência de conteúdos pré-definidos, e conta com recursos e materiais didáticos pré-elaborados, que visam assegurar sequências didáticas para desenvolver os conteúdos a serem aprendidos e, finalmente, avaliados por agentes externos.

Os fundamentos da BNCC foram bastante criticados, tanto nos espaços formais de discussão organizados pelo MEC e pelo CNE, quanto fora de tais espaços. Organizações sindicais e de representação política da educação pública, entidades acadêmicas, intelectuais e pesquisadores individuais organizaram estratégias e apresentaram um contraponto crítico ao discurso dos especialistas envolvidos na produção do documento oficial. Aspectos como a centralização da seleção dos conteúdos, sua uniformização, e instituição como conhecimento oficial; seus vínculos com o sistema de avaliações externas em larga escala; a desconsideração das condições das escolas e da profissão docente; seu foco em “competências”; a censura estabelecida a questões de gênero e diversidade; foram aspectos amplamente denunciados por diversos atores do campo político e educacional.

Para se impor ao conjunto de críticas oriundas do espaço social, o MEC, instituições e atores aliados mobilizaram durante o processo de formulação um conjunto de estratégias que Tarlau e Moeller (2020) denominam de prática do “consenso por filantropia”. O termo refere-se ao fato de que várias fundações privadas mobilizaram, “desinteressadamente”, grandes somas de recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais para forjar um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais visando dar apoio à política pública proposta, apesar do contexto, das críticas e das tensões que existiam no campo social.

Na mesma direção, mas ampliando esta discussão a partir de aportes da sociologia, Michetti (2020) analisou como os agentes que buscavam instituir a BNCC articularam estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva, com foco na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais. Como “consensualização”, a autora entende que os protagonistas lançaram mão de uma estratégia discursiva para primeiro, disseminar a ideia de que houve um processo colaborativo e democrático da construção do novo documento, e em segundo lugar, para defender um suposto caráter técnico e neutro da proposta, que teria sido assegurado pela presença e colaboração de “especialistas” em sua produção. Ao mesmo tempo a consensualização foi utilizada para legitimação do documento, e com isso encerrar as disputas desqualificando o dissenso e as críticas externas provenientes de setores organizados, especialmente do campo educacional.

Como organizadores desta coletânea, assim compreendemos os desdobramentos desse processo histórico que deu origem aos documentos curriculares elaborados nas unidades da federação a partir da BNCC, cujos impactos nefastos para a disciplina escolar História ainda estão em curso. Isso não quer dizer que os textos aqui apresentados partam da mesma perspectiva, tal qual as apresentações do Ciclo de Debates que os originou. Na realidade eles são marcados pela diversidade. São diversos em termos de referenciais teóricos, perspectivas de análise e posicionamento epistemológico. Eles não adotam um referencial comum, uma abordagem epistemológica compartilhada, ou os mesmos posicionamentos políticos. Eles são plurais em todos esses aspectos. Disso, acreditamos, resulta uma riqueza singular. O leitor terá diante de seus olhos diferentes visões e abordagens, perspectivas e posições com as quais poderá dialogar. Mas, em que pese as diferenças, não houve omissões. Em comum, todos autores partilham um olhar crítico sobre o processo, o contexto e os documentos

elaborados. Um olhar, por vezes indignado. E expressam o desejo, vontade e atuação política para que as coisas sejam diferentes num futuro próximo. No qual possamos retomar os debates curriculares em ambiente autenticamente democrático. Em que currículo não seja concebido como forma de controle em busca de metas quantitativas em exames padronizados. E onde a disciplina História se restabeleça em sua relevância para a formação intelectual das crianças, dos adolescentes e dos jovens, cidadãos brasileiros.

Julho de 2021

Referências

- MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [online], v. 35, n. 102, fev./2020.
- SACRISTÁN, J. G. *O Currículo - uma Reflexão Sobre a Prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo Sem Fronteiras*, [online], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

BNCC de História no Paraná: o novo ciclo autoritário de política curricular

*Paulo Eduardo Dias de Mello
Angela Ribeiro Ferreira*

Introdução

Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2018, enquanto transcorria a elaboração do documento voltado ao Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o ProBNCC, cujo objetivo era apoiar as secretarias da educação de estados e municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos **alinhados** à BNCC. O ProBNCC previa assistência financeira, formação de equipes técnicas de currículo e gestão das Secretarias estaduais e municipais (e a do Distrito Federal), bem como assistência técnica para gestão do processo. Os documentos curriculares Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), produzidos respectivamente em 2018 e 2019, são resultado desse amplo processo de reformulação curricular, que ainda está em desenvolvimento, com desdobramentos para o Ensino Médio.

Com a implantação do CREP, de forma experimental na rede estadual paranaense em 2020, as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCP), concluídas em 2018, deixaram de ser o documento vigente de orientação curricular do Paraná. Neste texto defendemos que este fato representou o

encerramento de um ciclo de políticas curriculares desenvolvida em bases participativas para a instauração de novo ciclo pautado por concepções neoliberais e autoritárias da educação. Se as DCP representam o produto de um currículo fundado na autonomia do professor, os novos documentos curriculares são a expressão de um rito de pseudoparticipação e consulta, que produziu um currículo prescritivo e voltado ao controle docente a ser exercido por meio da definição das aulas no modelo de ensino estruturado, da produção de recursos didáticos e, principalmente, pela implementação de processos contínuos de avaliação.

Apesar das autoridades educacionais do Paraná se empenharem em dar um verniz democrático aos processos de formulação do documento, os procedimentos adotados indicam uma mera replicação local dos procedimentos de elaboração da BNCC. Assim, da mesma forma do que ocorreu em âmbito nacional, no Paraná foi desenvolvido um processo pseudodemocrático de consultas marcado por estratégias discursivas que visavam produzir consenso e legitimação elidindo críticas e debates.

A política curricular implementada no Paraná possui completo alinhamento com aquela desenvolvida para estabelecimento da BNCC, reproduzindo as mesmas estratégias e objetivos. Estes vínculos com a política curricular da BNCC e seus fundamentos fazem com que os documentos paranaenses sejam marcados tanto por problemas relativos ao processo de elaboração, quanto aos documentos produzidos, seja em seus fundamentos, forma e conteúdo. Neste texto apresentamos, em linhas gerais, como foi o processo de elaboração de ambos os documentos, a RCP, e o CREP. Para a análise dos fundamentos e da forma curricular nos detemos basicamente no documento CREP. Por fim, também tendo como foco o CREP apresentamos um olhar crítico sobre o conteúdo do documento de História destinado aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em termos metodológicos procedemos a um duplo exercício de análise externa e interna dos documentos. No primeiro movimento buscamos contextualizar o momento de produção situando o processo de elaboração no conjunto da política educacional em curso, identificando autores e sujeitos envolvidos, embates e estratégias discursivas. No segundo movimento de análise nos detivemos sobre o texto do CREP, em particular sobre o documento de História para uma análise da proposta a partir de algumas categorias de análise, quais sejam: os fundamentos teóricos que embasam a concepção de História; de ensino de História – concepção de História; critérios de seleção e organização dos conteúdos; metodologias de ensino; e procedimentos de avaliação. sujeito histórico; tempo; acontecimento. Nossas fontes são formadas pelas informações e textos oficiais da SEED/PR, e pelos próprios documentos curriculares.

A análise de documentos curriculares formais pode ser realizada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Buscamos mobilizar noções e concepções de currículo advindas de duas vertentes das teorias do currículo: a teoria crítica e a pós-crítica¹ do currículo. A literatura sobre currículo, advinda de suas vertentes críticas já advertia há muito que o campo curricular é espaço de disputas entre projetos de sociedade, projetos de identidade, conhecimentos e saberes em busca de legitimação e poder. As obras de curriculistas da teoria crítica, desde os anos 1970, esmiuçaram as relações entre currículo e processos de disputa de poder na seleção cultural, analisaram as imbricações com as estruturas desiguais das sociedades, e desvendaram suas ligações ideológicas com a ordem capitalista. Nesse enfoque, o currículo deixa de ser entendido como resultado de um processo “natural” de transmissão de valores e conhecimentos, e

¹ Veja-se a respeito das teorias do currículo a excelente síntese proposta por SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

sua construção deixa de ser concebida como processo meramente técnico e neutro de seleção e organização de saberes e aprendizagens, para ser visto como produto de uma dinâmica social conflituosa marcada pelas lutas entre diferentes concepções e projetos sociais. O currículo se define como um processo e produto de disputas entre diferentes visões e expectativas sociais e culturais.

A elaboração de um currículo, portanto, não pode ser assumida apenas como processo técnico, neutro, de definições óbvias, de escolhas naturais. Como afirma Silva (1999), as disputas sobre o currículo expressam as tensões da sociedade sobre quais conhecimentos devem ou não serem considerados válidos, e que tipo de pessoas queremos formar, ou que subjetividades desejamos desenvolver. O currículo é a resposta a um determinado plano formativo, que define uma seleção da cultura que pretende chegar à formação mais ideal, ou mais legítima, num dado momento histórico.

Por isso é importante compreender o processo de elaboração do currículo como algo intrinsecamente constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, que atuam para entrecruzar conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais. Trabalhos de importantes teóricos e historiadores do currículo como Goodson (1997 e 2019), Moreira (1990 e 1994), Silva (1996 e 1999) indicam que para explicarmos como o currículo veio a se tornar o que é, precisamos descrever a dinâmica social que moldou sua forma e conteúdo, questionando sua organização, as propostas de formas específicas de se ensinar, e como estas formas e conteúdos se tornaram válidos e legítimos. Daí a necessidade de entendimento do processo de fabricação do currículo como processo político, social e epistemológico sujeito a fatores formais (lógicos, epistemológicos e intelectuais) e informais (interesses, rituais, conflitos

simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle e propósitos de dominação ligados a fatores como raça, classe e gênero).

Para dar conta desse intento propomos como percurso primeiro entender o contexto, ou seja, o momento de produção entrelaçando os documentos BNCC, a RCP e o CREP como parte de um único ciclo de política curricular, novo e autoritário. Em seguida analisamos em particular o documento do CREP². Esta análise se desdobra em dois aspectos: a relação entre forma e seus fundamentos teóricos; e a relação entre o ordenamento seletivo dos conteúdos históricos e a metodologia de ensino proposta para a disciplina de História. Por fim, em nossas considerações finais, indagamos sobre as possibilidades de atuação diante de um ciclo de política curricular que impõe um currículo prescritivo e avaliativo num modelo de educação baseado no ensino estruturado.

1. Contexto e processos de produção do RCP e CREP

Os documentos paranaenses RCP e CREP resultam do desdobramento nível infranacional do ciclo de política curricular que engendrou a BNCC. Para tanto o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular –ProBNCC, pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. O programa foi elaborado pelo MEC em conjunto com diversas entidades tais como: Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, organizações da Sociedade Civil, representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de

² Estamos cientes que CREP e RCP são documentos complementares e assim foram lidos. Neste texto, no entanto, em função do espaço optamos por dar foco à análise do conteúdo do CREP. Além disso, o CREP é o documento que se pretende “guia” do trabalho docente, ou seja, documento que pretende ser agente no contexto da escola e da prática docente.

Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME).

A participação das unidades da federação no Pro-BNCC ocorreu por meio de adesão através de Termo assinado pelo Secretário Estadual de Educação e pelo Presidente da Seccional da Undime do Estado. O programa previa uma série de procedimentos formais para desenvolvimento do apoio técnico e financeiro do MEC após a adesão. Um dos principais era o envio de um Plano de Trabalho, a ser aprovado pelo MEC, que deveria conter o planejamento das ações de implementação da BNCC contemplando três frentes: a contratação de especialistas em currículo; a realização de eventos formativos e de mobilização; e a impressão dos materiais curriculares. O Plano de Trabalho deveria estar alinhado às macroações do MEC, Consed e Undime que previam as seguintes etapas: indicação de bolsistas; mobilizações e formações; consolidação da 1ª versão da formação básica geral do currículo e dos itinerários formativos iniciais; a consulta pública, e, por fim, o envio do currículo completo ao Conselho Estadual de Educação. Além disso, o programa estabelecia a necessidade de elaboração de Termos de Referência onde fossem detalhados de forma precisa a contratação de pessoas e serviços, bem como critérios para aceitação e fiscalização do “serviço”.

Todas as unidades federativas que aderiram ao ProBNCC, portanto, passaram a contar com assistência financeira; e assistência técnica que contemplava: o pagamento de bolsas³ de formação para os professores da equipe ProBNCC e a contratação de analistas de gestão. Além disso, uma

³ O ProBNCC previu a concessão de bolsas para a formação de uma ampla equipe de formulação do currículo estadual formada por: I – Coordenador Estadual; II – Coordenador de Etapa – Educação Infantil; III – Coordenador de Etapa – Ensino Fundamental IV – Coordenador de Etapa – Ensino Médio; V – Redator Formador de Currículo – Educação Infantil; VI – Redator Formador de Currículo – Ensino Fundamental – Componentes Curriculares; VII – Redator Formador de Currículo – Ensino Médio – Área/Componente; VIII – Articulador de Regime de Colaboração; IX – Articulador dos Conselhos de Educação; X – Coordenador de Área – Ensino Médio; XI – Articulador de Itinerários Formativos – Ensino Médio; e XII – Articulador entre Etapas, Ensino Médio.

equipe alocada no MEC prestou apoio oferecendo formação para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados. Para tanto foram formulados um conjunto de materiais de apoio⁴, e uma plataforma digital para dar suporte à (re)elaboração do currículo e as consultas públicas. O modelo e formato dos materiais visavam dar detalhamentos técnicos e recomendações sobre procedimentos práticos do processo tais como: orientações básicas sobre o processo de (re)elaboração do currículo tendo a BNCC como referência; comparativos de organizações curriculares; diferentes modelos de organização curricular e explicações sobre seus elementos; sugestões para códigos nos currículos estaduais de referência; metodologia para sistematização das consultas públicas e revisão dos currículos estaduais; critérios de leitura dos currículos dos estados; planejamento das consultas públicas; até orientações para os conselhos municipais e estaduais de educação.

O ProBNCC buscou realizar um efetivo controle técnico e detalhado da condução do processo de (re)elaboração dos currículos nos estados, que envolveu a disponibilização de recursos financeiros e técnicos como formação e ferramentas. Além disso, o programa estabeleceu objetivos, metas e fixou um cronograma. Por exemplo, para o Ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental o programa estabeleceu um cronograma de atividades que deveriam ser desenvolvidas em 2019, quais sejam: entre abril, maio e junho estabelecer “governança” e formação das regionais; entre junho e setembro formação das equipes gestoras e dos professores entre junho e dezembro etc. A revisão dos Projetos Pedagógicos das escolas deveria ocorrer entre agosto e dezembro, o objetivo estabelecido era verificar seu alinhamento ao novo currículo e a meta estabelecida era um mínimo

⁴ Vários materiais foram disponibilizados no site do MEC no formato de Guias. Dentre eles destacamos: Guia de contextualização: temas contemporâneos e transversais na BNCC; Guia de implementação da BNCC; Guia para Gestores escolares, dentre outros.

de 70% das escolas com seus projetos registrados pela secretaria da educação.

No Paraná, o processo de elaboração dos documentos estaduais foi iniciado no último ano do mandato do governador Beto Richa (PSDB), em 2018, com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED. O comitê reuniu membros da SEED/PR, da União Municipal dos Dirigentes Municipais de Educação, Undime, e do CEE/PR numa articulação da rede estadual com os sistemas autônomos de ensino municipais. A versão preliminar do documento foi concluída em junho de 2018, quando foi colocado à disposição para consulta pública⁵. Além disso, a SEED produziu alguns vídeos com autores e coordenadores do documento que foram disponibilizados no Youtube. Segundo o chefe do Departamento de Educação Básica, Cassiano Ogliari, a SEED promoveria além da consulta pública, uma série de seminários e uma discussão na semana pedagógica e formações de professores. Logo após sua consolidação, o documento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, que aprovou a Deliberação nº03, de 22/11/2018 instituindo um conjunto de normas complementares sobre a RCP e orientando sua implementação na rede estadual de ensino.

⁵ Segundo a SEED/PR “a elaboração do RCP passou por um Comitê Executivo e pela construção em regime de colaboração entre Estado e municípios ao longo de oito meses. Nesse período, o documento recebeu mais de 75 mil contribuições de professores, gestores escolares, pesquisadores, alunos e representantes da sociedade civil.” Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>, acesso em 13/05/2021.



A referida deliberação o CEE/PR estabeleceu que o processo de implantação deveria se desdobrar no interior das escolas em seus documentos fundamentais quais sejam o Projeto Político-Pedagógico a Proposta Pedagógica Curricular e o Regimento Escolar, dentro de um prazo determinado:

Artigo 24. A adequação ou elaboração do Projeto Político-pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular ao Referencial Curricular do Paraná deve ser efetivada, na sua totalidade, durante o ano de 2019, prevendo processos de transição e de adaptação curricular dos estudantes sempre que necessário.

Artigo 25. A implantação do Projeto Político-pedagógico contemplando a Proposta Pedagógica Curricular atualizada deve ser feita de maneira simultânea na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, até o início do ano de 2020.

Na sequência, na Deliberação CEE/PR nº04, de 06/12/2018, o órgão normatizador advertia em seu Plano de Trabalho para o ano de 2019 que ele seria “atípico” em função da reforma curricular ensejada pela BNCC e a instituição da RCP, revelando uma preocupação com o cumprimento do

prazo máximo estabelecido para sua implantação legal, especialmente tendo em conta a posse de um novo governo.

De fato, o processo de implantação foi desenvolvido em 2019, durante o primeiro ano do mandato do novo governador Carlos Roberto Massa Júnior (PSD), que nomeou para a pasta da educação o empresário Renato Feder⁶. As alterações dos prazos de implantação indicam algumas dificuldades desse processo no contexto da transição política de governo. Em função disso, em 16/05/2019, o CEE/PR aprovou um Parecer Normativo n^o01, que alterou a Deliberação 02/2018, estabelecendo novos prazos para cumprimento das adequações do PPP e do Regimento Escolar às novas diretrizes curriculares. Por sua vez, esses mesmos prazos seriam novamente modificados em 02/09/2020, pela Deliberação CEE/CP n^o04/20. A questão da protelação dos prazos merece ser mais bem analisada, nossa hipótese é que além das dificuldades inerentes ao processo de transição, o novo governo pretendeu impor ajustes ao processo tendo em vista sua proposta de política educacional, cujo escopo é ampliar o controle sobre a rede estadual visando obter avanços nos indicadores educacionais.

No desenvolvimento da implantação da política curricular, durante o ano de 2019, a Secretaria da Educação do Paraná – SEED/PR promoveu a elaboração de outro documento, como desdobramento do RCP, denominado CREP. Uma a versão preliminar do CREP também passou por um processo de consulta pública para “contribuições e ajustes”. O documento também foi submetido a um período de implantação de caráter preliminar. No ano de 2020, o documento curricular foi objeto de novas reformulações e foi aberta nova consulta pública. Por fim, em 2021, foi divulgada para a

⁶ Segundo o site da SEED-PR Renato Feder possui mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (USP) e é graduado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Na Educação Pública atuou como assessor especial da Secretaria de Estado de São Paulo. Na rede privada foi professor, gestor de escolas e diretor. É empresário proprietário da Multilaser. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao>. Acesso em 12/05/2021.

rede a versão consolidada CREP, como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC).



No processo de elaboração de ambos os documentos, os professores não foram totalmente excluídos. O processo de consulta via plataforma virtual, os seminários e reuniões pedagógicas buscavam envolver os docentes no processo de discussão. No entanto, o formato da consulta e as formas de organização dos debates foram desenhadas para controlar a natureza e o alcance da participação docente, admitindo apenas aquelas que se restringissem à reparos técnicos e objetivos do texto e trouxessem contribuições de “aprimoramento”. Foram excluídas as manifestações críticas que contestavam o modelo, a concepção curricular e seu propósito fundamental. Afinal, não cabiam contestações às finalidades e aos objetivos propostos, nem discussões sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos, tampouco à forma do currículo e aos vínculos estabelecidos com processos avaliativos externos. Nesse sentido concordamos com Michetti (2020, p. 8) que designa este processo como “consensualização”

afirmando que o “termo é para indicar que não se trata de um consenso, mas de uma forma sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e com as críticas”.

2. O CREP: forma e fundamentos

Nesta seção vamos analisar o CREP sob dois aspectos: seus fundamentos teóricos e sua forma. Ambos não devem ser entendidos como elementos distintos ou desconexos, mas intrinsecamente ligados. Os fundamentos teóricos aparecem nos enunciados do documento, nas retóricas da apresentação presentes em textos da SEED/PR, se expressam na forma de organização e, como veremos, revelam-se até mesmo em seu formato e diagramação visual. Nossa escolha em priorizar o CREP deve-se ao fato de que este documento curricular é apresentado como aquele que irá embasar a o trabalho das escolas na organização de suas propostas curriculares e das aulas a serem desenvolvidas pelos professores.

No site da SEED/PR o documento curricular é apresentado como uma “grande novidade” para as redes e sistemas de ensino. São também destacadas as diferenças entre o CREP e as RCP. Enquanto a RCP é o “documento que estabelece os “princípios” que regem o processo de ensino e aprendizagem, os direitos de aprendizagem dos estudantes e diretrizes gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, o CREP é apresentado como documento “complementar”, desenvolvido com o propósito de reformulação das propostas pedagógicas. O caráter instrumental do CREP na reformulação do trabalho ao nível da escola é sublinhado pelo fato de trazer uma compilação dos “conteúdos essenciais a serem trabalhados em cada disciplina, separados por ano”, e oferecer “sugestões de como

distribuir esses conteúdos nos trimestres letivos”⁷. Seu escopo é, portanto, servir de “grande guia” para a sala de aula se constituindo em documento orientador dos Planos de Trabalho Docente (PTD), e Planos de Aula.

Na apresentação da versão do CREP destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a SEED/PR, no entanto, procura-se atenuar esse discurso sobre o caráter de “grande guia” do texto curricular, indicando que o CREP é um “documento que fornece **subsídios** às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos”. (grifo nosso) Mas, efetivamente, na perspectiva assumida pela SEED/PR, o CREP é visto para além de um documento curricular orientador que fornece “subsídios”. Na prática O CREP é um autêntico dispositivo que pretende ser elemento organizador da proposta curricular das escolas e de todas as aulas. Seu escopo, portanto, não é apenas dar referências ou oferecer parâmetros para um trabalho autônomo da escola no desenvolvimento de sua proposta e do professor na construção de seus planos de aula. Seu escopo prático é articular todo o processo pedagógico para que os objetivos de aprendizagem estabelecidos no documento sejam atingidos.

Segundo o discurso da SEED/PR “é premissa do processo de ensino e aprendizagem que todo conteúdo abordado em sala de aula atenda a um objetivo de aprendizagem”⁸. Por sua vez, tais objetivos são desenvolvidos tendo como suporte os conteúdos decorrentes dos organizadores curriculares. São estes, por princípio, que expressam os conhecimentos a serem apropriados pelo aluno em seu itinerário formativo. Cabe, portanto, ao professor apenas decidir sobre as possibilidades de encaminhamento e as formas de trabalho que irá desenvolver com seus alunos para a

⁷ <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>

⁸ <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>

aprendizagem desses conteúdos previamente elencados. O papel do professor é selecionar a metodologia e as estratégias de abordagem dos conteúdos, desde que garantam as aprendizagens preceituadas pelo CREP.

Além disso, O CREP permite que a partir dos conteúdos elencados e sequenciados se possa estruturar todo planejamento a ser desenvolvido. Por meio do CREP todas as aulas previstas podem ser estruturadas individualmente, ordenadas numa linha de sequência e gradação, e distribuídas ao longo do tempo, pois o documento ainda apresenta possibilidades de distribuição dos conteúdos nas diferentes formas de periodização do ano letivo.

Por fim, o texto da SEED/PR é claro quanto ao propósito do CREP: o documento pretende chegar à especificidade da aula para facilitar os **processos contínuos de avaliação**. A política curricular é concebida, portanto, como processo de produção de um documento cujo escopo é estruturar o ensino para facilitar os processos externos de avaliação.

Nesse sentido, a avaliação e a obtenção de resultados satisfatórios ou aproveitamento nos exames são assumidos como fundamentos da organização curricular. A SEED/PR afirma que o documento estabelece “os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano”, e que

essa organização visa fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino. Os conteúdos expressam os conhecimentos que o estudante deve ter se apropriado para prosseguir no seu percurso escolar, atingindo os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial. Decorrentes dos organizadores curriculares de cada componente, os conteúdos chegam à especificidade da aula e facilitam as escolhas metodológicas do professor e os **processos contínuos de avaliação**. Ao planejar a sua prática docente, o(a) professor(a) precisa ter claro a relação entre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem. Nessa relação, a metodologia, a abordagem, as premissas utilizadas

pelo professor e as estratégias serão essenciais para a garantia das aprendizagens preceituadas. Também ressalta-se que as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses. Essas especificidades devem ser respeitadas e incluídas nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC).⁹ (grifo nosso)

Curiosamente, a SEED/PR, apesar das intenções centralizadoras e uniformizadoras da prática, sustenta o discurso de que “as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses”. Perspectivas pós-críticas do currículo apontam e defendem que o professor é um agente central do desenvolvimento do currículo. Nessas perspectivas é preciso estar atento à atuação docente, que se faz por procedimentos de recontextualização e mediação didática ajustando e recriando o prescrito na escola junto ao aluno real, em sua multifacetada diversidade social, cultural, afetiva e cognitiva. Mas, esta autonomia está relacionada ao processo de produção, sendo maior em currículos construídos democraticamente, que assumam um caráter flexível. Nessas formas de currículo o professor é instado a assumir protagonismo na seleção dos temas, dos assuntos, e na escolha dos procedimentos didáticos e formas de avaliação que melhor se adequem ao contexto de sua sala de aula e ao projeto da escola. Este não é caso aqui, pois o processo de avaliação externa, ao fim e ao cabo, é que deve determinar o trabalho docente.

Os elementos desatacados até aqui revelam que o processo de produção dos documentos paranaenses, foi orientado pela concepção de documento curricular, entendido como dispositivo de controle do trabalho docente na sala de aula desde o planejamento até a avaliação externa

⁹ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>

continuada. Estudos como os de Mello (2010), Bergamin (2013), revelam que currículos abertos ou flexíveis, quando submetidos a lógica do currículo a ser avaliado acarretam distorções nos currículos em ação na sala de aula. O risco é os professores deixarem de ensinar e passarem a treinar seus alunos para as provas. O vestibular ilustra há tempos este tipo de distorção, de tal maneira que o currículo ensinado pelos professores em sala de aula, passa a ser o currículo avaliado nos exames. As aulas reproduzem a seleção dos conteúdos dos programas dos exames vestibulares, os exercícios são aqueles das provas do vestibular. A sala de aula torna-se um espaço de simulação de exames. Por isso é fundamental levantar o problema de como se pode evitar o risco de a avaliação tornar-se a única referência para que os professores selecionem conteúdos e desenvolvam suas aulas, ignorando as dimensões complexas e diferenciadas que vivem seus alunos em sala de aula.

Já nos anos 1990, o curriculista norte-americano, Michael Apple (1998) alertava que em determinadas circunstâncias “o foco em maneiras institucionais diferentes e mais abrangentes de demonstrar o desempenho de alunos foi usado simplesmente com a **finalidade de obter-se mais testes e avaliações dentro das escolas e maior controle estatal sobre o currículo.**” (grifo nosso) Controle sobre a escola, o professor e seu trabalho, em busca de eficiência, eficácia, produtividade para elevar o desempenho nos indicadores educacionais.

No CREP, os aspectos formais, desde a apresentação e diagramação visual do documento, também estão relacionados a esses propósitos de instrumentalização técnica do planejamento, do controle do tempo, do trabalho pedagógico e da avaliação. Essa intenção é explicitada da seguinte forma:

Assim, apresentamos os quadros curriculares acrescidos de colunas com as sugestões de conteúdos e de divisão por períodos trimestrais, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores e também a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares.

O uso específico dos “códigos” para designar os “objetivos de aprendizagem (habilidades)”, espelham o modelo da BNCC. Mas no CREP eles se ajustam a propósito ainda mais amplo de controle, pois são entendidos como ferramenta de apoio ao planejamento das aulas e facilitação do registro no sistema eletrônico desenvolvido pela SEED/PR, o Livro de Registro de Classe Online, o RCO:

A organização disposta no CREP também traz uma coluna com códigos específicos aos objetivos do Referencial Curricular do Paraná. Esses códigos foram criados para apoiar os professores no momento de organizar seus planos de aula e registro no RCO, contribuindo para organização sequencial.

O instrumento de “apoio” é na prática uma ferramenta de controle da execução, ou “aplicação” do currículo na sala de aula. O professor passa a ser monitorado, aula a aula, por via do registro online codificado.

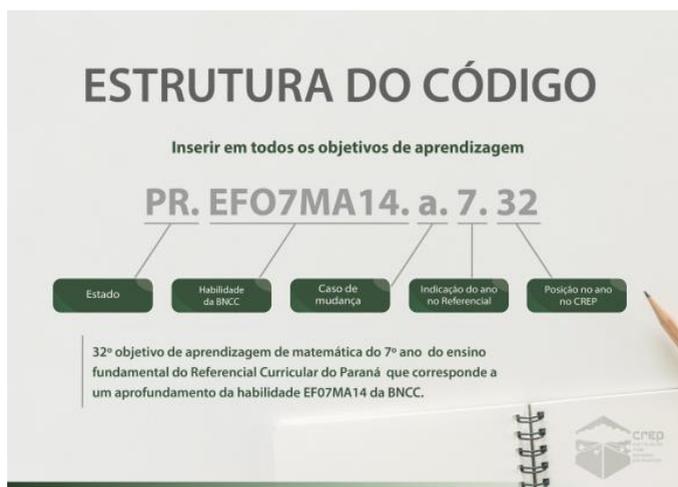
Por fim, a SEED/PR preconiza que tal forma de organização estruturada e codificada também estará presente¹⁰ nos próprios materiais didáticos de apoio, fechando um ciclo de controle curricular. Esse é o caso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD:

Além disso, os livros do PNLD estarão organizados com os códigos da BNCC, portanto será fácil associar os conteúdos do livro com a organização dos objetivos, além dos códigos facilitar o diálogo entre os documentos curriculares de diferentes localidades.¹¹

¹⁰ De fato os editais do PNLD 2021 e 2023 preveem essa forma de organização das obras.

¹¹ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>

Vejamos como os códigos são apresentados no documento final:



Fonte: CREP

O documento procura explicitar quais elementos do código são distintos da BNCC, evidenciando as peculiaridades da codificação adotada pela SEED/PR. Dois aspectos merecem destaque: a indicação de casos de mudanças na habilidade prescrita na BNCC; e a posição que ela ocupa no ano letivo, expressando uma organização do tempo escolar.

O documento preliminar do CREP apresentou uma explicação sobre os procedimentos de construção dos códigos, indicando como foi a formulação dos objetivos de aprendizagem das disciplinas. Este processo envolveu os seguintes procedimentos: adoção sem modificação da habilidade proposta na BNCC; contextualização quando houve inclusão de aspecto regional na descrição da habilidade; aprofundamento, quando foram acrescentadas orientações à habilidade; desdobramento quando a habilidade foi dividida em mais de uma; e novo objetivo quando foi incluído algo não contemplado na BNCC. Vejamos o infográfico:

HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL

POSSÍVEIS CASOS

Inserir em todos os objetivos de aprendizagem

- SEM MODIFICAÇÃO** s. - É a própria habilidade da BNCC
- CONTEXTUALIZAÇÃO** c. - O objetivo de aprendizagem inclui algum aspecto regional na descrição da habilidade
- aprofundamento** a. - O objetivo de aprendizagem contém orientações pedagógicas adicionais à habilidade
- DESDOBRAMENTO** d. - A habilidade foi desdobrada em mais de uma no Referencial
- NOVO OBJETIVO** n. - Se trata de um objetivo não contemplado na BNCC

(*) No caso de novo objetivo o código deve retirar a indicação da posição na BNCC: PR.EFO7MA14. n.7. 32 — PR.EFO7MA. n.7. 32




CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE

Fonte: CREP

Na versão final do documento essa organização foi exposta em infográfico esclarecendo que a diferença entre os objetivos de aprendizagem da BNCC e do CREP seria identificada com uso de **negrito**, e **negrito com itálico**.

ESTRUTURA DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)

Texto padrão
Habilidade Referencial paranaense

PR.EFO6CI.n.6.22
Compreender o conceito de materiais sintéticos, reconhecendo a sua importância e presença no cotidiano.

Texto em negrito
Habilidade da BNCC

PR.EFO6CI04.s.6.23
Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios, os riscos à saúde e avaliando impactos socioambientais.

Texto em negrito e Itálico
Habilidade da BNCC e essencial

PR.EFO6CI05.s.6.24
Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.

Fonte: CREP

Além dos infográficos, o documento é composto por duas partes fundamentais: um texto intitulado “encaminhamentos metodológicos” e um conjunto de “quadros” segmentados de acordo com os anos do ensino fundamental. Como podemos observar os quadros são compostos pelas seguintes colunas: Unidade temática; objetos de conhecimento; orientações de conteúdos; objetivos de aprendizagem (habilidades); competências específicas; e trimestre. Vejamos parte do quadro correspondente ao 6º ano:

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Orientações de conteúdos	Objetivos de aprendizagem (habilidades)	Trimestre
História: tempo, espaço e formas de registros.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	Povos dos sambaquis	PR. EFO6H1o4. c. 6. 07 Analisar e problematizar a origem dos sambaquis nos litorais de onde se localiza o atual Estado do Paraná e também das demais localidades que possuem vestígios desses materiais.	1º
História: tempo, espaço e formas de registros.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	Povos originários de Lagoa Santa Povos da Serra da Capivara Tradições ceramistas e agrícolas dos povos originários amazônicos Povo de Umbu	PR. EFO6H1o5. a. 6.o8 Descrever e problematizar as modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas e impostas por outras culturas ao longo do tempo, na perspectiva da cosmovisão do Oriente e Ocidente. PR. EFO6H1o6. s. 6. 09 Identificar histórica e geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	1º
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas	Egito Antigo Reino Kush Mesopotâmia Hebreus Fenícios Persas	PR. EFO6H1o7. a. 6. 10 Identificar e compreender aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais nas diferentes formas de registro das sociedades antigas da África, do Oriente Médio, da Ásia e das Américas, distinguindo alguns significados e o	2º

	Américas (pré-colombianas).	Povos originários da América: Maias Astecas e Incas.	legado presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	Povos originários do Brasil e do Paraná	PR. EFO6H1o8. c. 6. 11 Identificar e analisar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas (povos originários pré-colombianos) que habitaram e habitam o território do Paraná atual e do Brasil.	2º

Fonte: CREP

Comparando com o quadro apresentado na versão final da BNCC podemos verificar que a SEED incluiu duas novas colunas: a de “orientações de conteúdos” e a “trimestre”.

As unidades temáticas da disciplina de História, no ensino fundamental I e II, correspondem às mesmas da BNCC. Já os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, como mencionado acima, foram adequados aos processos de contextualização, aprofundamento, e desdobramento, e alguns novos foram acrescentados. Os números de cada um dos objetivos de aprendizagem distribuídos por ano do EFII, segundo as categorias da SEED/PR, no documento CREP de História anos finais, são os seguintes:

Categorias	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sem modificação	06	03	16	10	35
Contextualização	02	01	03	02	08
Aprofundamento	14	14	11	25	74
Desdobramento	03	07	09	02	21
Novo objetivo	00	00	00	00	00
TOTAL	25	25	39	39	128

Analisando a tabela chegamos aos seguintes dados sobre os objetivos de aprendizagem do CREP de História EFII com relação aos propostos pela BNCC: nenhum objetivo novo foi incorporado; 6% foram

contextualizados; 16% foram “desdobrados”; 27% não sofreram qualquer modificação; e 57% foram “aprofundados”. No 8º ano 41% dos objetivos da BNCC foram mantidos sem mudanças. No 9º ano 64% dos objetivos foram aprofundados. De modo geral, os números indicam que a SEED/PR optou por investir no “aprofundamento” e no “desdobramento” e assim seguir sem maiores modificações os objetivos da BNCC. Como decorrência o CREP de História EFII dedica escasso espaço para “contextualização” e nenhum para a formulação de novos objetivos para o ensino de História nos anos finais do EF.

Vejam na tabela a seguir alguns exemplos, retirados do 9º ano, das categorias de objetivos de “aprofundamento”; “desdobramento” e “contextualização” tal como aparecem na BNCC e são reformulados no CREP de História EFII:

Categorias	BNCC	CREP – História – EFII – 9º ano
Aprofundamento	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	PR. EFO9HI07. a. 9.07 Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão sociais, econômicos (terras) e políticos, quanto às pautas dos povos indígenas originários no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes, relacionados às realidades locais, regionais e nacionais.
Desdobramento	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	PR. EFO9HI05. d. 9.10 Compreender as principais características do período varguista e suas contradições
	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas	PR. EFO9HI35. d. 9.38 Compreender os movimentos migratórios, relacionados ao passado e à atualidade, problematizando e analisando questões políticas, econômicas e sociais entre diferentes grupos e culturas.

Contextualização	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	PR. EFO9HI02. c. 9.03 Compreender os movimentos messiânicos do Paraná e do país como uma reação às relações de poder
	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	PR. EFO9HI19. c. 9.22 Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Paraná e no Brasil e discutir as questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

Fonte: CREP

Pelo que podemos verificar na tabela acima enquanto os procedimentos de “aprofundamento” visam expandir os objetivos sem perder aderência ao texto original da BNCC, os textos resultantes dos desdobramentos são utilizados para explicitar ou ampliar determinados conteúdos históricos (contextos ou processos). A “contextualização” por sua vez procura trazer para o texto conteúdos de história do Paraná em suas relações com a história nacional. No entanto, como vimos a opção da SEED pela adesão e aprofundamento dos objetivos propostos no documento nacional revela um duplo movimento composto por subordinação/alinhamento às diretrizes externas e; abdicação da possibilidade de exercícios de autonomia no desenvolvimento do currículo paranaense.

3. CREP: conteúdos e premissas

Nesta seção vamos analisar as premissas e os conteúdos propostos para o ensino de História no CREP de História EFII. Como dissemos os conteúdos, propriamente ditos, são apresentados em um conjunto de quadros, um para cada ano do EFII. Esses quadros são antecedidos por um texto introdutório intitulado “encaminhamentos metodológicos” onde são apresentadas, brevemente, as concepções orientadoras do documento, suas premissas. Nele são definidas as finalidades da disciplina e apresentadas algumas propostas de metodologia de ensino de História e avaliação.

A finalidade do ensino de História, segundo o CREP é “promover a aprendizagem histórica a partir de uma perspectiva problematizadora e contextualizada” (CREP – História EFII, p.6). Como fica mais explícito no tópico “possibilidades de trabalho com as competências” o CREP assume que

defende um ensino de História multiperspectivado que supere uma organização linear e pautada pela valorização da História política factual ou limitada à descrição de causas e consequências. A abordagem dos conteúdos do Ensino Fundamental deve partir de uma perspectiva problematizadora a partir da realidade do estudante e a aula/sequência de aulas deve ser desenvolvida por meio da análise das fontes históricas (evidências sobre o passado que servem como elemento mobilizador dos conhecimentos prévios do(a) estudante). (CREP - História, p.10)

Para o CREP o objetivo da disciplina é desenvolver a “aprendizagem histórica” ou “literacia histórica”. Cabe ao professor dominar os pressupostos dessa aprendizagem, dos quais se destaca o uso de fontes históricas nas aulas. As fontes são concebidas como “evidências”, pois são elas que apresentam “possibilidades de compreensão sobre o passado em sua dimensão multiperspectivada, e em constante construção”. A partir da tradicional classificação que divide as fontes em primárias ou secundárias, escritas ou não escritas, o documento fixa quais devem ser os procedimentos ou etapas de análise a serem aplicadas pelo professor. A discussão sobre fontes históricas restringe-se, dessa forma, a um propósito meramente técnico-instrumental, ao prescrever aos docentes determinados roteiros divididos em “etapas” de análise dessas fontes documentais. O documento explica que uma fonte escrita deve ser analisada em três etapas: leitura, análise (quando, onde, quem escreveu e qual a natureza do texto) e levantamento de hipóteses. As fontes audiovisuais, já exigiriam um

“encaminhamento específico”, qual seja o uso do material na íntegra ou a leitura/análise de trechos. As etapas para uso pedagógico deste recurso seriam: a apresentação da sinopse (ficha técnica, curiosidades, prêmios, elementos da linguagem cinematográfica), seguida da exibição do filme e, por fim, um debate sobre temas apresentados no todo do filme ou em um determinado trecho dele. E em sala de aula, o processo de análise de fontes musicais deve seguir alguns procedimentos, as chamadas análise externa e interna do documento.

O mesmo procedimento prescritivo aparece para o trabalho didático baseado na noção de aprendizagem significativa. Há um conjunto de práticas pré-definidas que o professor deve seguir: adotar a problematização como ponto de partida da aula; aproximar os conceitos com a realidade mais imediata dos alunos como forma de trabalhar os objetos de conhecimento; promover o engajamento dos estudantes; discutir diferentes fontes históricas de natureza diversa. A aula pode ter uma forma expositiva ou expositiva-dialogada, mas o professor é instado a utilizar metodologias ativas que “podem inspirar a organização de atividades mais ‘mão na massa’”, como afirma o documento. Na sequência são apresentadas brevemente um conjunto de “metodologias ativas”: rotação por estações, rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, aula gamificada e aprendizagem baseada em projeto. Para frisar seu alinhamento com a BNCC o texto lembra que esse encaminhamento metodológico deve dialogar com as 10 competências gerais da BNCC e as específicas da área. Importante frisar aqui que as chamadas “metodologias ativas” são apresentadas de forma descontextualizada, como meras ferramentas, estratégias de ensino, ou tecnologias de ensino. Não há qualquer menção às suas origens na Pedagogia Liberal, e tampouco às apropriações das mesmas pela Pedagogia Tecnicista, durante a vigência dos Estudos Sociais, no

período da Ditadura Militar. Nem menções sobre atualizações dessa perspectiva em decorrência das novas tecnologias digitais.

Por fim, os encaminhamentos metodológicos destacam o tema da avaliação. Apoiado nas reflexões de Cipriano Luchesi o documento propõe as seguintes formas de avaliação: diagnóstica, a formativa ou processual, a somativa e a autoavaliação. Afirmando que a avaliação não deve possuir caráter autoritário e classificatório indica que é um momento de “observar lacunas e organizar retomadas de conteúdo”. Também são indicados vários instrumentos de avaliação: testes escritos individuais e/ou colaborativos (em dupla ou em grupos); pesquisas produzidas que tenham como produto narrativas escritas ou em formato audiovisual; dramatizações ou releituras representadas em texto ou imagem pictórica; relatórios de observação e análise de produtos culturais, tais como filmes, canções, obras de arte. E apresentados, com apoio em Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, vários objetivos da avaliação em História, dentre os quais é destacado o de “construir narrativas históricas baseadas em marcos explicativos (de semelhanças e diferenças, de mudança e permanência, de causas e consequências, de relações de dominação e insubordinação)”. Mas, apesar das referências teóricas o documento não deixa de sublinhar que a avaliação deve permitir a observação e a verificação; e isto significar “avaliar se as habilidades (objetivos de aprendizagem) foram desenvolvidas pelos(as) estudantes”. O foco da avaliação, portanto, são as habilidades prescritas a serem desenvolvidas. Também não há qualquer menção aos processos avaliativos externos que presidem a política curricular em processo de implantação no Paraná.

Segundo Bittencourt (2018) a seleção de conteúdos nas propostas curriculares de História têm sido historicamente objeto disputas complexas opondo diferentes sujeitos. Nos anos 1980, por exemplo, no contexto das reformulações curriculares desenvolvidas com o fim da Ditadura

Militar, construiu-se um consenso sobre a relevância social dos conteúdos, mas acirrou-se as disputas sobre propostas conteudistas, baseadas nos chamados “conteúdos tradicionais”, e defensores dos chamados “conteúdos significativos”, que buscava enfatizar temas históricos voltados à uma leitura do mundo social das camadas populares, e que potencializassem ações de transformação em curso no processo de democratização. Uma concepção mais complexa do processo de seleção de conteúdos surgiu ao envolver a relação ensino-aprendizagem. A apreensão dos conteúdos também deixou de se resumir ao domínio de informações e conceitos. A escola passou a ser entendida como local de aprendizagem de conteúdos sociais e culturais ligados a valores e ideários democráticos e plurais. Passou-se a conceber como conteúdos não apenas os chamados conteúdos explícitos, mas também os relacionados a valores e habilidades, tais como as aprendizagens de outras linguagens e formas de apresentação.

Mas, em que pese a presença de preocupações com o domínio de linguagens e formas de apresentação do conhecimento histórico, o CREP não explicita sua concepção de conteúdo, não levanta discussões sobre os critérios de seleção, e tampouco aprofunda reflexões sobre o necessário entrelaçamento entre finalidades e conteúdos significativos, fixando-se exclusivamente em prescrições metodológicas. Uma das razões disso é que os conteúdos históricos indicados no CREP são praticamente uma mera reprodução dos propostos pela BNCC. Nesse sentido, o documento reproduz as mesmas Unidades Temáticas propondo apenas alguns reordenamentos, resultado dos procedimentos de aprofundamento, desdobramento e contextualização dos objetivos de aprendizagem. A diferença no CREP é a inserção de uma coluna denominada “orientações de conteúdos”, onde são apresentados e detalhados quais são os conteúdos a serem desenvolvidos nas unidades temáticas. Vejamos nos documentos um exemplo do 7º ano:

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Orientações de conteúdos	Objetivos de aprendizagem (habilidades)	Trimestre
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	Mudanças na Europa Feudal. As Grandes Navegações.	PR. EFO7HI01. a. 7. 01 Explicar o significado de “modernidade” e estabelecer a análise crítica quanto às suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, considerando aspectos técnicos e tecnológicos. PR. EFO7HI02. s. 7. 02 Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico e suas consequências e influências. PR. EFO7HI02. d. 7. 03 Analisar e compreender os primeiros impactos do processo de interação entre os diferentes povos e as alterações geográficas da compreensão de mundo e dos conhecimentos náuticos.	1º
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	Povos indígenas: saberes e técnicas. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás.	PR. EFO7HI03. a. 7. 04 Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas (povos originários das Américas) antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. PR. EFO7HI03. d. 7. 05 Analisar as diferentes formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos.	1º

Fonte: CREP História

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Objetivos de aprendizagem
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e	(EFO7HI01) Explicar o significado de “modernidade” e estabelecer a análise crítica quanto às suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, considerando aspectos técnicos e tecnológicos. (EFO7HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da

	rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico e suas consequências e influências. Analisar e compreender os primeiros impactos do processo de interação entre os diferentes povos e as alterações geográficas da compreensão de mundo e dos conhecimentos náuticos
--	--	--

Fonte: CREP História

Como podemos verificar, nesse exemplo do 7º ano, o CREP propõe um “desdobramento” dos “objetos de conhecimento” da unidade temática “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, mantendo a proposta da BNCC. Este “desdobramento” se traduz na especificação de quatro conteúdos, explicitados na coluna “orientações de conteúdos”: 1) mudanças do mundo feudal; 2) as grandes navegações; 3) povos indígenas: saberes e técnicas; 4) povos e culturas africanas malineses, bantos e iorubás. O “desdobramento” permite, assim, uma distribuição de assuntos para atender as habilidades vinculadas, e fornece indicações sobre quais serão os temas das aulas e sua distribuição no plano de trabalho docente. Portanto, apesar de apresentar uma retórica da concepção ampliada de conteúdo, o documento serve a um propósito meramente técnico-instrumental de planejamento e avaliação de resultados que visa controle sobre o trabalho docente.

Um ardil da proposta é que a seleção dos conteúdos apresentada pelo CREP, e espelhada da BNCC, aparentemente ultrapassa os chamados conteúdos tradicionais da história “oficial”. Há uma aparente preocupação em introduzir conceitos e históricos, em propor formas de introdução dos conteúdos a serem estudados a partir de problematizações do tempo presente; há preocupações com a inserção de conteúdos previstos nas Leis 10.639/03 e 11.645/07; há breve menção à História concebida como narrativa. Mas é notável, no CREP, não há qualquer menção às relações entre os conteúdos históricos escolares e as tendências historiográficas;

discussões sobre a História do tempo presente, ou o presente como História; reflexões sobre as escalas da História; discussões sobre cotidiano e História local; sobre memória; sobre patrimônio etc.

Por fim, sua suposta ancoragem nos pressupostos teóricos das DCP (2008), vinculados às vertentes da Educação Histórica e da Didática da História, expressam mais uma estratégia retórica de legitimação que de coerência epistêmica e metodológica da proposta. Ambos os documentos, o RCP e o CREP, são incapazes de explicar como procederam à estranha hibridização desses referenciais do campo de pesquisas em Ensino de História com a Pedagogia das Competências e as “metodologias ativas”. A falta de aprofundamentos nas discussões sobre a fundamentação teórica da proposta se traduz nas poucas referências bibliográficas de ambos os documentos, marcadas pela absoluta ausência de obras da historiografia, escassa e aleatória indicação de textos do campo de pesquisa em ensino de História.

Considerações finais

Neste texto apresentamos como o ciclo de políticas curriculares, oriundos da BNCC, se desdobrou no estado do Paraná resultando em dois documentos curriculares: o RCP e o CREP. Analisamos os contextos de produção desses documentos, sua forma, e sua concepção de conteúdo. Procuramos demonstrar que o ciclo de políticas curriculares implantado após a BNCC representou a ruptura de um outro desenvolvido nos anos 2000, e que estava em curso. Esta ruptura foi realizada sem qualquer avaliação do currículo em ação nas escolas, elidiu críticas e emulou um pseudoprocessos de participação dos professores em sua elaboração.

Buscamos também demonstrar que houve uma relação intrínseca entre o processo de produção dos documentos desenvolvido pela SEED/PR (apoiado pelo Consed, a Undime e conselhos de educação) e os textos

produzidos. Esta relação se expressa e se resolve no formato de um currículo a ser avaliado, que visa estabelecer uma lógica de controle do trabalho docente, desde o planejamento até as aulas, através de um modelo de ensino estruturado. Neste sentido, o professor é apenas um executor vigiado do currículo, cabendo a ele apenas o exercício de metodologias consideradas ativas. Supostamente o currículo tem como foco a aprendizagem dos alunos, revestidas pela retórica de direitos de aprendizagens, mas o que se observa é a montagem de uma engrenagem de controle sobre essa formação, que passa pela vigilância do trabalho da escola e do professor.

Por essa razão denominamos este novo ciclo de política curricular de ciclo autoritário. Não se trata de um ciclo de políticas curriculares que visa dar autonomia e fornecer apoio às escolas e docentes para desenvolvimento de seus projetos político-pedagógicos. Ao contrário, trata-se de investir em responsabilização, dever de prestação de contas, metas e resultados a partir da prescrição. Há um completo alinhamento entre os documentos curriculares, sua forma e conteúdo, com metas educacionais.

Nesse novo ciclo, os professores são marginalizados como meros “fornecedores”, entregadores de conteúdos pré-estabelecidos, aplicadores de materiais estruturados, executores de aulas pré-produzidas, preenchedores de planilhas. Suas criações e invenções no cotidiano caem no silêncio, não são registradas, nem levadas em consideração.

Há uma aliança nutrida entre prescrição, grupos de interesse dominantes e as relações de poder na sociedade. Como afirmam teóricos críticos do currículo, este artefato foi inventado como um conceito para direcionar e controlar a potencial liberdade do professor na sala de aula e com o decorrer do tempo ele se tornou um dispositivo para reprodução das relações desiguais de poder na sociedade segundo o interesse de determinados grupos. Essa parceria histórica configurou o currículo em formas prescritivas subvertendo outras tentativas de reforma e inovação inclusivas. Aceitar o

currículo como prescrição é seguir as velhas “regras do jogo”, é reproduzir os padrões existentes de distribuição de poder e capital cultural. Enquanto se abre espaço para novas formas de organização e abordagens curriculares, no momento em que se renovam as perspectivas de novas narrativas históricas silenciadas, e se colocam com urgência demandas de uma cidadania inclusiva sustentada na pluralidade, o novo ciclo e políticas curriculares apontam para o controle, para o ensino estruturado, para a precarização, para o retrocesso.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018

APPLE, Michael. Entrevista. **Jornal Bolando Aula de História**, Edição de Outubro, Santos/SP: 1998.

BERGAMIN, Fabíola Matte. Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10412>.

BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In. BUENO, José G. S.; MUNAKATA, Kazumi. CHIOZZINI, Daniel Ferraz. (orgs.) A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 1990 - Porto Alegre.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, [online], v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

_____. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

FERREIRA, Angela Ribeiro; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. In.: MORETTO, Samira P.; OLIVEIRA, Núcia Alexandra S. (org.) Desafios e resistências no ensino de História. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FONÇATTI, M. C.; FLORCENA, A. Análise da contribuição dos professores para a elaboração da base nacional comum curricular (BNCC). In: SILVA, A. J. N. da. (org.). Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 98-105.

FRAGO, A. V. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. Currículo Sem Fronteiras, [online], v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de Mello. Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_4895abcac4f478a3081149e6e7bf3479

_____. Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. Disponível em: http://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objetivos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_d_o_professor. Acesso em: 20/04/2021.

MICARELLO, Hilda A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [online], v. 35, n. 102, fev./2020.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, Marcos G.; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED/PR, 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense. (versão preliminar)*. Curitiba: SEED/PR, 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense. (versão final)*. Curitiba: SEED/PR, 2020.

ROSA, Isaac Gabriel G. F. da. Temos uma Crise no Currículo Brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! *Giramundo*, Rio de Janeiro, V. 2, N. 4, p. 15-28, jul-dez 2015.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

_____. *O Currículo - uma Reflexão Sobre a Prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo Sem Fronteiras, [online], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TRICHES, Eliane de F.; ARANDA, Maria Alice de M. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Anais do Seminário de Formação Docente-UEMS. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/4678/4720>. Acesso: 05/03/2021

Os currículos de História em Minas Gerais: das rupturas ao retrocesso

Olavo Pereira Soares

Introdução

Desde o início do projeto de elaboração da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, não houve consenso entre os pesquisadores e entidades que representam os profissionais da educação sobre a necessidade de uma base curricular que abrangesse todo o território nacional. Entre os historiadores o movimento foi diferente, pois ficamos mais preocupados em discutir os conceitos, conteúdos e conhecimentos históricos das primeiras versões do documento, do que em analisar sobre os pressupostos e concepções desse postulado curricular.

Como dizem os patrícios, “*agora Inês é morta*”, afinal se nas primeiras versões ainda estávamos vinculados a instituições governamentais minimamente organizadas, a versão final da BNCC foi aprovada em 2017, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar, sendo implementada nos Estados no ano de 2018, em um processo rápido, alardeado pelas mídias e com pouco ou nenhuma participação dos envolvidos nos processos educativos escolares.

Se, para nós, a própria concepção da BNCC é um retrocesso, a sua versão mineira, que atende pela alcunha de CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais, é uma enganação. E, como o que está ruim pode piorar, a área de História no CRMG, é mais que uma enganação, é uma fraude.

O objetivo das linhas que seguem era apresentar uma análise acadêmica tanto da BNCC quanto da sua implantação em Minas Gerais. Mas, o

nível do CRMG não nos permite esse diletantismo, principalmente após compararmos a trajetória dos currículos para o ensino de História de Minas Gerais nas últimas décadas com a proposta atual. Assim, pedimos, de antemão, desculpas por algumas ironias e por partes do texto em que o tom acadêmico não é respeitado.

A essência do texto a seguir é a denúncia do processo de destruição do conhecimento histórico escolar, que em Minas Gerais ganha contornos preocupantes, quicá dramáticos, com a implantação da BNCC via adaptação pelo CRMG.

Uma prescrição curricular a-histórica

Há um aspecto que chama a atenção dos professores de História ao lerem o documento final do CRMG (MINAS GERAIS/SEE, 2018). Trata-se de um curioso e inaugural episódio de um currículo de História “sem história”. Ao lermos o documento verificamos que não há qualquer tentativa de apresentar a trajetória histórica das elaborações curriculares deste ente da federação. Por conseguinte, somos levados a crer que a melhor opção deve ser a manutenção da estrutura original da BNCC tal como foi aprovada pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, e pelo MEC – Ministério da Educação, sem nenhum espírito de análise pedagógica ou historiográfica.

Lembremos que estamos nos anos de 2020/21, portanto, esse apagamento do conhecimento histórico e essa genuflexão dos gestores estaduais ao governo federal nos diz muito sobre os retrocessos educacionais que estamos presenciando, e que tem no currículo para o ensino de História um de seus exemplos mais nítidos.

É imperioso lembrar que Minas Gerais teve um papel de destaque na elaboração de currículos para o ensino de história em meados dos anos 1980, período marcado pelos processos de redemocratização e de buscas

por alternativas curriculares (FONSECA, 1995). Naquele contexto histórico, a elaboração da proposta conseguiu reunir a participação de diferentes setores vinculados ao ensino da disciplina: docentes da rede pública, gestores e historiadores acadêmicos. A análise daquela proposta evidencia a diversidade de trajetórias profissionais dos envolvidos (MINAS GERAIS/SEE, 1987).

Da proposta de 1987, destaca-se a disposição em romper com a concepção de história que foi implantada na ditadura. Ao invés da narrativa factual e heroica, a produção do conhecimento sobre os seres humanos em diferentes tempos e espaços. Para aquela proposta, “não é desejável que se estudem os fatos históricos sequencialmente ordenados, mas que estes estejam subordinados a um objetivo mais amplo que é a compreensão da vida das sociedades humanas em constante transformação” (MINAS GERAIS/SEE; 1987, p.31). Analisados em perspectiva essa proposta nos apresenta um avanço considerável. Não se tratava apenas de negar a linearidade positivista, mas de apresentar uma concepção de História e de seu ensino na qual importava destacar “que os homens se relacionam e se organizam coletivamente em realidades históricas determinadas” (MINAS GERAIS/SEE; 1987, p.31).

A proposta curricular de Minas Gerais de 1987 é parente próxima da famosa Proposta da CENP/SP. Menos famosa, mas não é menos importante. Ao contrário, naquela prescrição já estavam bem definidos que professoras e alunas são sujeitos da história e dos processos de aprendizagem. Definia-se o ensino da História escolar como um espaço de tomada de consciência sobre a realidade, pois

... não se pode esquecer da problematização da prática social, isto é, as crianças têm que aprender a refletir sobre a sua realidade, identificar seus problemas e relacioná-los com as suas condições materiais de vida. A consciência da

realidade mobiliza-as para enfrentá-la, buscar soluções e lutar por mudanças (MINAS GERAIS/SEE; 1987, p.21).

Em oposição aos currículos da ditadura, o eixo da História e de seu ensino se deslocaram completamente: a história é inerente à vida das pessoas, ela não está nos outros personagens, mas na realidade vivida. Não se tratava de conhecer para se adaptar, como querem nos fazer crer os apóstolos da BNCC, mas de conhecer para transformar.

Temos certeza de que a proposta curricular de 1987 merece maiores estudos por parte dos pesquisadores do campo. Infelizmente esse não é o objeto deste texto. Entretanto, ao contrário do CRMG (MINAS GERAIS/SEE, 2007), nós temos a obrigação de nos reportar àquele contexto para nos situarmos no *continuum* da nossa trajetória histórica (HOBSBAWN, 1998).

Como é característico das mudanças paradigmáticas, a proposta de 1987 não foi implantada com consensos, ao contrário, ela gerou incômodos em diferentes setores da sociedade, inclusive entre professores da escola básica que viram dificuldades em adaptar a prescrição às realidades escolares e materiais didáticos disponíveis (SIMAN, 2006). Entre pesquisadores acadêmicos, foi perceptível o incômodo com os vínculos que a proposta de 1987 tinha com o materialismo histórico, notadamente quando se avançava nas produções historiográficas dos anos 1990 (SOARES, 2014).

O que vale resgatar é justamente esse processo: a prescrição no debate acadêmico-científico, na relação universidade-escola, nas pesquisas historiográficas e educacionais. Quando a prescrição define uma concepção sobre a História e sua importância social, ela não define a prática escolar, mas ela tem a importante função de fazer com que os sujeitos do

processo se ponham a pensar sobre a História escolar e os objetivos da História ensinada.

Esse foi o movimento que se manteve em Minas Gerais nos anos 2000 com o advento de uma outra proposta significativa: a elaboração do CBC/História – Currículo Básico Comum de História. Tal proposta foi justificada em função dos avanços da historiografia, das pesquisas em educação e do necessário diálogo entre o currículo de Minas e os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (MINAS GERAIS/SEE, 2007).

No CBC/História, a diversidade de abordagens, métodos e objetos da produção historiográfica passa a ser o eixo norteador da proposta. Neste sentido, aqui houve maior dificuldade em definir a sua concepção de história, haja vista que a defesa das diversidades se torna sua característica principal.

Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, a própria noção de nacionalidade se redefine. Esta não se assentará mais sobre a ideia da homogeneidade, da unidade de interesses e de projetos, mas sobre a ideia da diferença, dos conflitos, das contradições e complementaridades, e estas não só sob o plano político-ideológico, ou sob o plano econômico, mas também sob o plano étnico-cultural, de gênero, etc... (MINAS GERAIS/SEE; 2007, p. 14).

Na análise do CBC/História é interessante verificar tanto a presença das demandas sociais quanto das produções historiográficas daquele contexto. Enquanto a sociedade brasileira dos anos 1990 explicita o fracasso do projeto de sociedade homogênea do período ditatorial, as pesquisas historiográficas se diversificam com a intenção de municiar de argumentos os agentes sociais que percebem e demandam uma sociedade que respeite a sua heterogeneidade (SIMAN, 2006).

A proposta curricular de 2007 acentua os vínculos entre produção historiográfica e prescrição curricular. No CBC/História estes vínculos

estão explícitos não apenas em função daqueles que assinam a proposta¹, mas sobremaneira nas justificativas teóricas e nas temáticas e conhecimentos elencados para cada série/ano (MINAS GERAIS/SEE, 2007).

Do ponto de vista didático e pedagógico o CBC/História também aprofunda nas demandas inicialmente postas no documento de 1987. O objetivo é que fique bem definido para os docentes e gestores que a escola também é um espaço de construção de conhecimento histórico.

Nesse sentido, as práticas e estratégias pedagógicas devem visar ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção do conhecimento histórico: a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da história. Por sua vez, é necessário também que o professor possibilite aos alunos desenvolver capacidades de ler e interpretar as fontes e produzir a sua própria interpretação oral e escrita (MINAS GERAIS/SEE; 2007, p. 15).

Ao inserir o processo de construção do conhecimento na prescrição, o CBC/História incorpora as demandas que os historiadores defendem desde os movimentos pela redemocratização e que tem sido objeto de análises de inúmeras pesquisas no campo do ensino de história.

Infelizmente, o próprio CBC/MG desmonta essa proposta. Não por equívoco dos professores e pesquisadores envolvidos, mas por obra da própria secretária de educação do período que sustenta, na apresentação do CBC/História o seu caráter avaliativo.

A importância dos CBC's justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o

¹ Há que se destacar que na proposta do CBC/História há uma concentração de pesquisadores vinculados à UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, que fica localizada na capital do Estado, e que, portanto, não atende à demanda da diversidade da produção historiográfica do Estado.

estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS/SEE; 2007, p. 09).

Como se vê, a concepção da SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no contexto do CBC/História é tê-lo como um currículo avaliativo. Na prática, a SEE/MG sabotou a proposta sem maiores condolências, haja vista que no cotidiano da sala de aula, para muitos docentes e gestores, as moedas que valem são aquelas das avaliações sistêmicas, e estas são absolutamente incompatíveis com a concepção de construção do conhecimento histórico escolar (FERNANDES; GOMES, 2018).

Durante as décadas de vigência do CBC/História nas práticas escolares houve um outro problema que dificultou sua implantação, qual seja: “os livros didáticos aprovados no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - continham diferenças de conteúdo e de cronologia em relação ao currículo prescrito do Estado de Minas Gerais” (SOARES; 2018, p. 443). Assim, as professoras tinham que incorporar o CBC/História em função das avaliações sistêmicas, ao mesmo tempo em escolhiam e recebiam livros didáticos do PNLD que eram dissonantes à prescrição curricular.

Como pudemos brevemente relembrar, os currículos para o ensino de História em Minas Gerais têm uma trajetória histórica. São prescrições que consideram os contextos sociais e políticos, que dialogam com a produção historiográfica do período e que não se furtam em indicar possibilidades didáticas e pedagógicas que viabilizem suas propostas. Em comum, há também o fato de que não geraram consensos, mas colocaram

a comunidade de historiadores a pensar e debater sobre os rumos da História ensinada.

Pois bem, a implantação da BNCC da área de História em Minas Gerais fez justamente o oposto: negou a historicidade dos currículos e dos vínculos com as pesquisas historiográficas e educacionais.

No CRMG não há nenhuma referência aos currículos para o ensino História que foram elaborados em Minas Gerais antes da BNCC (MINAS GERAIS/SEE, 2018). O CRMG, que deveria ter um caráter de adaptação da BNCC ao Estado, não tem a menor preocupação, em nenhuma de suas linhas, de apresentar as especificidades da produção historiográfica de Minas Gerais. Também não há referências às pesquisas sobre o ensino de História desenvolvidas nas universidades do Estado, assim como não há qualquer citação ao fato de que Minas Gerais congrega mais de 10 cursos de licenciatura em História, considerando apenas as universidades públicas e sua extensa capilaridade regional.

Essa negação da nossa historicidade explica, ao menos em parte, como o texto do CRMG foi construído. Se considerarmos os prolegômenos gerais de qualquer prescrição curricular, bem como as especificidades apresentadas para a área de História, nós podemos dividir o texto da seguinte forma: trechos que são uma transcrição sem nenhum pudor do documento aprovado pelo CNE/MEC e alguns trechos “inéditos”².

Os elementos textuais que são idênticos, ou muito parecidos com a BNCC, cumprem a função de silenciar as especificidades das pesquisas educacionais e da produção historiográfica de Minas Gerais. Isto ocorre porque todas as justificativas pedagógicas, bem como os vínculos com a historiografia, foram anexadas ao CRMG a partir do texto da BNCC. Na

² Vale destacar que essa metodologia de apropriação textual foi autorizada e incentivada pelo MEC nas suas “orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2020).

prática, o Currículo Referência é a própria BNCC. De nossa parte não há nenhum espanto, haja vista que a Base surgiu para definir e delimitar os currículos regionais, e não para ser uma referência. O que é coerente também com o ostracismo imposto pelo CRMG à pesquisa acadêmica desenvolvida no Estado.

Essa análise nos permite compreender os processos de composição da equipe técnica que coordenou a elaboração do CRMG e tal equipe se destaca pelas ausências.

Na *Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular* verificamos que há representação dos sindicatos patronais e dos trabalhadores em educação da rede privada de ensino, mas não há acento na comissão para o sindicato dos trabalhadores da rede pública. O *Comitê Executivo* é formado por oito representantes: quatro da UNDIME/MG - *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais*, e quatro da CONSED/MG - *Conselho Nacional de Secretários de Educação, seccional Minas Gerais*. Do *Comitê Executivo* saíram as indicações para a composição da *Coordenação Estadual para Implementação da BNCC*.

A presença ostensiva da UNDIME/MG e CONSED/MG, que são duas instituições de direito privado, demonstra que a SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, abdicou de seu papel histórico de aglutinadora das propostas de orientação curricular. Neste contexto, o caráter essencialmente burocrático do CRMG é apresentado:

Mas, em um esforço conjunto para reunir a imensa ‘Minas Gerais’ e construir um documento coletivo, a seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MG, as escolas privadas de educação e a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG passam a colaborar lado a lado para redação deste documento, entendendo, fundamentalmente, que os estudantes transitam entre as redes ao longo da vida, ora em escolas municipais,

ora em escolas estaduais, ora em escolas privadas, bem como, transitam entre os territórios, daí a importância de uma parte comum nos currículos (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p. 03).

É curioso como o “esforço conjunto para reunir a imensa ‘Minas Gerais’” (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p. 03), capitaneado pela UNDIME, seja expresso por algo tão simples como o trânsito dos alunos entre as escolas. No entanto, uma leitura mais detida da produção do CRMG em seu contexto nos permite a conclusão de que a essência do postulado acima é a otimização: os estudantes mudam de escolas, logo os currículos devem ter o mesmo padrão e a mesma sequência. Esse é o argumento perfeito para os vendedores de apostilas, pois nas escolas privadas, o regime apostilado abrange todo território nacional, e nesses, os conteúdos são sempre os mesmos e a ordem de ensino desses conteúdos também, pouco importando se os estudantes são do interior do Rio Grande Sul ou de uma capital do Nordeste.

Outro aspecto interessante na análise dos textos introdutórios e da parte destinada à área de história do CRMG é que sua equipe técnica produziu algo em torno de 20% de material específico à Minas Gerais. Ou seja, 80% do CRMG é uma transcrição da BNCC. Portanto, a alusão a este “esforço conjunto para reunir a imensa ‘Minas Gerais’” (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p. 03) também soa distópica e demonstra o grau de distanciamento do cotidiano da escola básica e das pesquisas em educação.

Com esse grau de desrespeito à trajetória histórica dos currículos em Minas Gerais, fica latente no documento as suas inúmeras lacunas e contradições. Por exemplo, no mesmo subitem, intitulado “o processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais” (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p. 03) temos, em apenas cinco páginas, a defesa da “gestão das transferências de discentes” (sic!), dados sobre a diversidade

regional em Minas Gerais, informações sobre composição da equipe técnica e sobre o processo de elaboração da proposta, e, por fim, a defesa das aprendizagens nas escolas que tem regiões de características econômicas, sociais e culturais muito diversas.

Como se trata de um *check list* que atestasse a mineiridade da BNCC, seria inevitável a utilização de jargões do discurso pedagógico que visam legitimar a proposta. Assim, vemos que...

Minas Gerais **avança** ao propor um currículo referência que coloca as crianças, adolescentes, jovens e adultos no centro do processo de ensino e aprendizagem; que **dialoga e considera** os sujeitos numa visão integral, com múltiplos anseios e necessidades de formação; que **reverbera** o processo de ensino e aprendizagem de forma participativa e produtora de conhecimentos, imamente às realidades dos atores participantes; que **inova** numa visão de formação para além dos conteúdos escolares, e também para as práticas na relações sociais no e com o mundo (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p. 08, grifo nosso).

O tom é de afirmação: Minas Gerais “avança”, “dialoga”, “considera”, “reverbera” e “inova”. E todo esse ufanismo se justifica porque, segundo os autores do documento, as “aprendizagens” estão colocadas no centro do processo de elaboração da proposta curricular. Essa passa a ser a tônica das justificativas pedagógicas do CRMG: a defesa dos “direitos de aprendizagem”.

No documento o discurso pedagógico é, em si, ideológico. Afinal, quem se atreve a negar a importância das aprendizagens?

É preciso fazer a denúncia dessa ideologia travestida de *pedagogês*. Não há a menor possibilidade de um currículo marcadamente voltado para o apostilamento e às avaliações sistêmicas ascender aos princípios do respeito às aprendizagens. Como sabemos, o ensino apostilado é a antítese

das propostas pedagógicas que valorizam a diversidade dos sujeitos envolvidos nos processos de educação escolar (SOARES, 2019).

É por esta razão que tanto na BNCC quanto no CRMG, os tais “direitos de aprendizagem” transmutam-se em “conteúdos a serem ensinados”. Essa metamorfose se dá na própria estrutura do documento. Segundo a proposta apresentada, “ainda que o documento curricular estabeleça o que deve ser essencialmente ensinado em cada etapa e ano de escolaridade, ele não determina como se deva ensinar ou como é possível acompanhar as aprendizagens” (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p.22). Não há como negar a objetividade do documento, afinal ele estabelece “o que deve ser essencialmente ensinado”, e, concomitantemente assume que não é “possível acompanhar as aprendizagens”. Os malabarismos linguísticos do CRMG transformam os “direitos de aprendizagem” em um problema de formação docente. Ou seja: o documento diz o que os alunos devem aprender, e reafirma que os professores devem se preparar para possibilitar aos alunos o que eles devem aprender. Em síntese: fala-se muito em aprendizagem, mas o foco mesmo é o ensino.

O que deve ser ensinado como objeto de um currículo prescrito não causa estranheza. O problema do CRMG não está no fato de que o ensino se sobrepõe às aprendizagens, mas sim na defesa das aprendizagens como parte de um discurso pedagógico que é essencialmente ideológico e dificulta sobremaneira a análise do documento pela comunidade escolar.

O uso do discurso pedagógico como ideologia também está presente nos trechos do documento dedicados ao currículo de História para o ensino fundamental I e II³. Como veremos, o documento utiliza uma retórica pedagógica para justificar as escolhas que já estavam pré-definidas na

³ Seguindo a toada da BNCC, o currículo para o Ensino Médio foi elaborado separadamente e contempla as “áreas de conhecimento”, ou seja, sem conhecimentos que sejam específicos da História, mas das “ciências humanas e suas tecnologias”.

BNCC aprovada pelo CNE e MEC, e este movimento restringe ainda mais a articulação entre o CRMG e a produção historiográfica do Estado.

A área de História é um apêndice na transcrição da BNCC

Na estrutura do CRMG, o *Grupo de Trabalho de Currículo* aglutinou os responsáveis pela adaptação da BNCC às especificidades mineiras. Tal grupo foi composto por uma *Coordenação de Etapa* e de *Redatores de currículo*, que por sua vez, foram subdivididos em educação infantil e as diferentes áreas de conhecimento do ensino fundamental I e II. Há também, assim como na BNCC, uma lista significativa de *Colaboradores*, também subdivididos entre indicados da *SEE/MG, Escola de Formação de Professores, Outros órgãos e instituições* e de indicados para as *Leituras Críticas* (MINAS GERAIS/SEE; 2018).

Essa profusão de profissionais envolvidos na elaboração da proposta nos obriga a citá-la como sendo uma redação coletiva, pois diferentemente das propostas anteriores, aqui não há autores que assinam os diferentes itens do currículo. Essa é uma estratégia também utilizada na BNCC e tem o nobre propósito de afirmar que sua produção é democrática, pois conta com a participação de todos os envolvidos. Na prática, essa assinatura genérica impede que possamos identificar e debater com os seus responsáveis. Mas, hipoteticamente, também pode ser a causa e consequência da irresponsabilidade dos redatores da proposta, notadamente quando verticalizamos a análise para as especificidades da área de História.

Enquanto nas duas propostas de currículo em Minas Gerais analisadas anteriormente havia uma estrutura argumentativa, no CRMG o que temos é um *patchwork* de ideias e citações que dificultam enormemente a compreensão por parte do leitor dos fundamentos teóricos que definem a proposta.

Nos textos que visam identificar o componente curricular, há passagens que foram extraídas da BNCC e que são entrecortadas por textos que, supostamente, são de autoria das redatoras do CRMG. Em alguns trechos, a ordem dessa transcrição inviabiliza a compreensão e análise. Por exemplo: no texto da BNCC, as justificativas teóricas sobre o ensino fundamental I estão separadas do fundamental II e, entre as justificativas, a BNCC elenca as unidades temáticas de cada nível de ensino (BRASIL, 2018). No CRMG, as justificativas para o fundamental I e II são apresentadas em um único texto; ocorre que o último parágrafo relacionado ao fundamental I não tem relação nenhuma com o primeiro parágrafo que se refere ao fundamental II (MINAS GERAIS; 2018, p. 836). Mas, esse tipo de confusão na transcrição ainda não é o maior dos problemas.

O texto da área de História é confuso e, por vezes, incompreensível. No processo de adaptação da BNCC, o que se produziu foram argumentos genéricos e sem fundamento teórico ou metodológico. Na tabela abaixo apresentamos alguns exemplos dessa tentativa de adaptar as justificativas historiográficas da BNCC ao CRMG e suas consequências.

Tabela 1

Trechos da BNCC	Trechos do CRMG
<p>A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.</p> <p>Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino</p>	<p>O processo de fazer História e de indagar sobre ela faz parte da constituição do sujeito e conseqüentemente permite o conhecimento do “Outro”, às vezes semelhantes, muitas vezes diferentes e se alarga ainda mais em direção ao conhecimento de outros povos, com seus usos e costumes específicos, chegando por fim ao mundo em constante movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós- inseridos em tempos e espaços específicos indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentarem situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (MINAS GERAIS; 2018, p. 830).</p> <p>(...)</p>

<p>Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam (BRASIL; 2018, p. 403, <i>grifo nosso</i>).</p>	<p>O currículo de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (MINAS GERAIS; 2018, p. 836, <i>grifo nosso</i>).</p>
--	---

Fonte: BNCC e CRMG

Estamos longe de ser entusiastas da BNCC, mas é inegável que há coerência textual e de proposições teóricas e metodológicas. Ao elaborar uma justificativa que seja específica ao ensino fundamental I, a BNCC se aproxima tanto da tradição dos currículos para ensino da disciplina, quanto busca atualizar suas justificativas, quando, por exemplo, trata da “percepção da distância entre objeto e pensamento” (BRASIL; 2018, p. 403). O texto do CRMG visa incorporar tais concepções, mas modificando a ordem dos argumentos e unificando-os no item dedicado à apresentação do componente curricular (MINAS GERAIS; 2018, p. 830). Como podemos verificar, o resultado dessa interpretação é a produção de uma justificativa absolutamente incompreensível (MINAS GERAIS; 2018, p. 830).

Quando a interpretação produz textos indecifráveis, apela-se para a transcrição, simples e direta, como se pode verificar no segundo parágrafo do CRMG em destaque em comparação com o primeiro parágrafo da BNCC. Ao atentarmos para a numeração das páginas, nós verificamos as causas da confusão textual, ou seja, enquanto em uma proposta há argumentos e um método, na outra há interpretações confusas ou apenas transcrição fora de ordem e de contexto.

Os casos citados na Tabela 1 não são os únicos. Há outros exemplos semelhantes nas justificativas do CRMG para a área de História. Um texto

confuso, com referenciais teóricos diferentes e, por vezes, antagônicos. Assim como nas suas justificativas gerais, encontramos na área de História o discurso pedagógico que dificulta sobremaneira a leitura e análise da proposta pelas comunidades escolares. Na área de história as contradições do discurso pedagógico ficam evidentes, explicitando assim o seu caráter ideológico, principalmente se analisarmos as relações entre as justificativas da proposta e os descritores do currículo.

Vejamos dois casos específicos: a justificativa sobre a unidade temática do descritor curricular, e, sobre os conhecimentos específicos da história de Minas Gerais inseridos nesses mesmos descritores.

Os descritores do CRMG são os mesmos da BNCC: unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades. Para justificar a unidade temática como um descritor, o CRMG apresenta essa pérola do pensamento pedagógico:

Ao adotar o estudo de História por meio de **unidades temáticas**, parte-se do princípio de que a História ensinada é fruto de recortes que dependem de problemáticas do presente. Nesse sentido, ao constatar a impossibilidade de ensinar “toda a História da humanidade”, **busca-se um currículo com maior flexibilidade** permitindo a adequação em diferentes situações escolares bem como a articulação aos mais variados temas transversais. **O tema gerador** é, portanto, um meio para se estabelecer e ordenar outros temas sendo assim mais abrangentes tanto no tempo como no espaço. O que não se pode é perder a historicidade, a totalidade e a **tensionalidade** do fato, apesar de não se estudar toda a História da humanidade (MINAS GERAIS; 2018, ps. 838/9, *grifo nosso*)

Ora, a leitura dos descritores evidencia que se trata de um currículo fechado, apostilado e avaliativo. Não é a unidade temática que define o que se espera dos docentes, mas sim a descrição das habilidades, que tal qual a BNCC, apresentam os conteúdos e conhecimentos, com seus códigos

específicos a serem transformados em objetos de avaliação. Para nós, é muito difícil ter que chegar a essa conclusão, mas nesse caso, não há outro jeito: trata-se de uma fraude.

Seria muito interessante se tivéssemos um currículo baseado em unidades temáticas, no qual as professoras pudessem manipulá-lo em função da realidade escolar e de suas alunas, e, quem sabe, evocar Paulo Freire e ressignificar as unidades temáticas, transformando-as em temas geradores. Para tanto, precisaríamos que todos os docentes tivessem acesso a formação inicial de qualidade, que houvesse um plano de carreira e que nele a formação continuada fosse uma realidade. Ao invés disso, a proposta curricular de Minas Gerais exige que as escolas trabalhem com seus estudantes os mesmos conhecimentos e conteúdos, afinal, lembrem-se, os alunos trocam de escola ao longo de sua vida de estudante.

Bom, como a justificativa sobre a unidade temática é uma fraude mesmo, a estratégia encontrada no CRMG para acrescentar as especificidades de Minas Gerais no currículo não foi diferente.

Nas justificativas, nós encontramos o discurso pedagógico do respeito a diversidade, a pluralidade e a diferença.

... o Referencial Curricular de Minas Gerais realiza uma abordagem que leva em consideração a nossa pluralidade cultural e étnica, e que se pauta no desenvolvimento de habilidades que permitam a contribuir para a formação de atitudes éticas, de respeito e valorização do outro. (...) Ao estimular a aproximação do estudo de História com o contexto no qual estão inseridos nossos estudantes permitindo a vivência e valorização de sua identidade, da identidade coletiva e da relação entre diversos sujeitos no tempo e no espaço, nosso referencial curricular contribui para a construção do conhecimento e a utilização deste enquanto ferramenta para a compreensão e alteração da sociedade em que se vive (MINAS GERAIS; 2018, p. 835).

Novamente o discurso pedagógico tem a função de edificar a proposta e dirimir seus equívocos e contradições. Nesta justificativa temos duas visões complexas sobre os objetivos da disciplina: de que ensino de História tem a função de “contribuir para a formação de atitudes éticas” e da valorização da “aproximação do estudo de História com o contexto no qual estão inseridos” os estudantes. Para ambas as concepções há necessidade de um debate teórico sobre a produção do conhecimento histórico escolar em suas relações com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. O próprio documento definiu que não é a prescrição que define a aprendizagem, portanto, não se pode atribuir ao currículo o desenvolvimento de atitudes, valores ou mesmo dos usos que os sujeitos fazem do passado.

Se no aspecto pedagógico, o que temos é um discurso, no aspecto historiográfico, há apenas silenciamentos. Não há referências às especificidades da historiografia sobre essa região, tampouco sobre os aspectos teórico-metodológicos produzidos pelas pesquisas historiográficas, sejam as mineiras, brasileiras ou mundiais. A historiografia está presente apenas nas referências bibliográficas, que, diga-se de passagem, terminam na letra “c”, de Michel De Certeau (MINAS GERAIS; 2018, p. 844).

Assim, como não houve interesse e nem disposição para modificar os descritores, a solução encontrada para inserir as especificidades de Minas Gerais no currículo foi inserir na aba habilidades um “puxadinho”, no qual a História mineira é um apêndice do recorte produzido pela BNCC.

Vejamos alguns exemplos de descritores para comparar.

Tabela 2

Habilidades da BNCC	Habilidades do CRMG
(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América (BRASIL; 2018, p. 423).	(EF07HI05X) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América, destacando o papel da Igreja em Minas Gerais no período colonial (MINAS GERAIS; 2018, 859, grifo nosso).

(EFo7HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (BRASIL; 2018, p. 423).	(EFo7HI09X) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam o Brasil a região das Minas Gerais (MINAS GERAIS; 2018, p. 86o, grifo nosso).
(EFo7HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (BRASIL; 2018, p. 423).	(EFo7HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais (MINAS GERAIS; 2018, p. 86o, grifo nosso).
(EFo8HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BRASIL; 2018, p. 425).	(EFo8HI14X) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil, bem como para as populações quilombolas e indígenas de Minas Gerais , e nas Américas (MINAS GERAIS; 2018, p. 86, grifo nosso).

Fonte: CRMG

Ainda há muito o que se debater sobre como a visão eurocêntrica impacta nos nossos processos de produção do conhecimento histórico escolar. Na área de História a BNCC não se propôs a esse papel, mas o oposto, evitou esse debate em sua versão final. No CRMG, essa visão eurocêntrica é ampliada pelo registro que a História de Minas Gerais tem nos descritores. O que os descritores dizem é o seguinte: primeiro professores e estudantes devem identificar, relacionar, analisar e discutir essa versão atualizada da História integrada, e, se der tempo, podem estudar sobre Minas Gerais.

Não defendemos um currículo regional ou regionalizado, até porque para a elaboração do CRMG foi necessário seguir os padrões da BNCC, que neste caso, são pela nacionalização do currículo. Mas, isso não justifica fazer de Minas Gerais um “puxadinho” do Brasil e do mundo.

E este processo descrito nestas poucas linhas precisa ser analisado por todas as pessoas que valorizam o conhecimento histórico, independentemente de serem profissionais da área. O que o poder público de Minas Gerais fez ao adaptar a BNCC da área de História é parte de um processo de destruição não apenas da História, mas da escola pública como local de produção de conhecimento histórico.

Nosso desejo é que as reflexões que fazemos neste texto seja parte, ainda que pequena, de reação a este processo.

Rápidas conclusões

O currículo mineiro para a área de História não é apenas uma transcrição, pura e simples, da BNCC. É muito pior!

Como pudemos verificar, é uma proposta confusa, sem referencial teórico-metodológico definido e que se utiliza de jargões pedagógicos para simplesmente não fazer nada. Teria sido muito melhor se a BNCC fosse apenas transcrita. Ficaria muito mais legível e compreensível por parte das comunidades escolares.

Ainda que breve, esse diagnóstico do CRMG nos permite concluir que ele faz parte do projeto de “terra arrasada” que vem sendo implementado pela gestão estadual de Minas Gerais desde 2018. Com o início da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e seu agravamento, este projeto ganhou contornos dramáticos. Como ainda não temos estudos comparativos, não sabemos o tamanho do buraco em que Minas Gerais está enfiado, provavelmente é dos buracos mais fundos em comparação com os demais entes da federação.

Ainda há muito o que se pesquisar sobre os impactos da dupla BNCC-CRMG nas práticas escolares. No modelo atual, e na forma como está sendo implantada, o professor é um fazedor de tarefas, um tarefeiro. A gestão escolar vigia, controla e registra se os docentes estão seguindo a

contento as habilidades solicitadas. Por estas razões, é preciso considerar também o impacto na formação inicial e continuada de professores. O currículo prescrito deixa muito claro que a formação inicial não precisa de qualidade teórica e metodológica, e a formação continuada deve ser sobre como “ensinar os alunos a aprender”, como se isto fosse possível sem os requisitos que os bons cursos de graduação oferecem.

Por fim, fica um alerta: quem defende a História precisa entender que o atual currículo prescrito de Minas Gerais já é um muro, bem sólido, que tem por objetivo afastar a produção do conhecimento histórico das nossas práticas escolares.

Aos que consideram essas conclusões um exagero, pedimos que nos convença do contrário.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação da base nacional comum curricular*. Brasília. 2020.
- FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre avaliação e currículo de história no ensino médio. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V. 43/4. 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.
- HOBBSAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo. Cia. das Letras, 1998.
- MINAS GERAIS/SEE. *Programa de história para o 1º e 2º graus*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1987.

MINAS GERAIS/SEE. CBC/História, ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2007.

MINAS GERAIS/SEE. CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. *Tempo*. Niterói. V. 11/21. 2006.

SOARES, Olavo Pereira. As atuais propostas curriculares para o ensino de história em Minas Gerais: entre silenciamentos e contradições. *Cultura Histórica & Patrimônio*. Alfenas. V. 2/2. 2014.

_____. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia. V.2/2. 2018.

_____. Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido. In: KOHLE, Érika C.; MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli G. L. (Orgs.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília/SP: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2019.

Base Nacional Comum Curricular do estado do Pará: entre o prescrito e o inscrito — notas preliminares sobre o processo de construção e implantação do documento

Erinaldo Cavalcanti

Considerações iniciais

Este texto é resultante do projeto de trabalho voltado à análise do processo de elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História, nos estados da federação, intitulado *A BNCC de História nos estados: o futuro do presente*¹. A partir de ciclos de palestras, diversos/as professores/as foram convidados/as a apresentar reflexões acerca do documento da BNCC nos referidos estados onde atuam, o que resultou em um rico painel de debates, reflexões, análises e estudos. Essas palestras foram disponibilizadas no *YouTube*, de modo a ampliar e fazer circular as contribuições construídas por meio de outra materialidade que não o texto escrito.

Assim como toda escrita, este texto não foge à regra, e carrega incrustradas as digitais de sua autoria. Ele é fruto do meu percurso de trabalho no campo do Ensino de História². Em 2015, ingressei na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus Marabá, na área de Ensino de História. Desde então, venho ampliando as reflexões e

¹ O projeto foi coordenado pelos professores Paulo de Mello (UEPG), Caio Adan (UEFS), Angela Ferreira (UEPG), Antônio S. Almeida Neto (Unifesp), Olavo Soares (Unifal) e Carlos Lima Ferreira (UEFS) a quem deixo expresso meus agradecimentos pelo convite para participar do projeto e parabenizo pela excelente iniciativa.

² Em 2008, recebi o convite da Editora Moderna para escrever o livro didático de História para o Estado de Pernambuco, destinado a alunos/as (e professores/as) do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Desde então, comeci a trajetória no campo do Ensino com ênfase nos estudos sobre ensino de História e livro didático.

contribuindo com os debates que tematizam o ensino de História, o livro didático e a formação inicial do professor³.

É oportuno ressaltar que o campo do Ensino de História tem crescido e se consolidado. A quantidade e a qualidade da produção resultante de variadas pesquisas, em diálogo com áreas vizinhas do conhecimento, reforçam a potencialidade do campo. O crescimento do Ensino de História na Pós-graduação, a partir do aumento de linhas de pesquisa em Ensino de História, nos programas acadêmicos, como ressaltam Pacheco e Rocha (2016), ocorre – principalmente – pela ampliação e consolidação do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), como destaca Ferreira (2016).

O campo de ensino de História é, também, regado e regado por normas e disputas. Nada está completamente dado, garantido e determinado que não seja necessária a contínua ação para a manutenção das conquistas e/ou a alteração das práticas quando se entende que algumas mudanças são necessárias. Esse, portanto, trata-se de um campo de intensas disputas.

Breve análise de um campo e um objeto disputados

As disputas no campo da História – e, de forma específica, no campo do Ensino de História – podem ser percebidas, inclusive, no que tange ao debate desenvolvido acerca da própria BNCC. Nesses termos, são importantes as contribuições colocadas por Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2017). Esses autores ressaltam que as discussões iniciais em torno da primeira versão preliminar da BNCC despertaram

³ Desde 2016, venho desenvolvendo o projeto de pesquisa Ensino de História, livro didático e formação docente: entre práticas e representações. Vinculado ao iTempo e à linha de pesquisa “Ensino, narrativa e documentos” do Programa de Pós-graduação em História da Unifesspa, o projeto tem por objetivo geral analisar as matrizes curriculares das licenciaturas em História oferecidas nas universidades federais do Brasil para compreender como as discussões sobre ensino de História e livro didático são problematizadas durante a formação inicial dos professores.

questionamentos, como: “deveríamos, realmente, ter uma base comum para determinar um percentual de conteúdos em todo território nacional? e “quais seriam esses conteúdos?”. Essas disputas marcaram os principais embates no campo do currículo como projeto político-social.

Para os referidos autores, a primeira versão preliminar da base

desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar que não era principal para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na História. (PEREIRA, RODRIGUES, 2017, p. 38).

Com a publicação da primeira versão da base, uma avalanche de críticas emergiu da academia, da mídia e de grupos políticos partidários, indicando — cada um a seu modo — o que defendiam sobre a História a ser ensinada na Educação Básica. A despeito da ausência efetiva da participação ampla da população interessada no debate, a primeira versão preliminar sinalizava pontos importantes à construção de uma proposta curricular para a área de História, como mostram Sonia Miranda e Fabiana de Almeida (2020). Com a enxurrada de críticas, a Secretaria de Educação Básica modificou a equipe responsável pela primeira versão preliminar e exigiu outro documento, que foi uma segunda versão produzida sem a presença de profissionais ligados ao campo do ensino. Para as referidas pesquisadoras

A ausência efetiva de especialistas da área de Ensino de História e a produção de uma base com poucos especialistas também da área de referência resultou em outro formato de documento, cuja História apresentada restituía, para o programa nacional de História, os cânones tradicionais daquele conhecimento, em bases fortemente conservadoras. Ou seja, uma narrativa classicamente eurocêntrica, baseada em uma temporalidade histórica quadripartite,

cronologicamente linear, asséptica, que bem acalmou o debate público em torno da base de História (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 31).

Talvez residisse, aí, a fúria de alguns colegas, como aquela desferida pelo professor Ronaldo Vainfas⁴, que, de forma rasa, acusou apressadamente a proposta preliminar de ser autoritária e — pasmem — de estar submetida aos interesses do projeto político do lulopetismo. Isso não significa que a primeira versão preliminar estivesse perfeita e não merecesse críticas. Não. Todavia, convém lembrar que as críticas mais ácidas sinalizam uma defesa do modelo quadripartite de História (em que os clássicos conteúdos mantêm seu reinado) e não foram emitidas por quem transitava no campo do Ensino de História.

Ao analisar a segunda versão da BNCC, Kátia Abud destacou que, no documento, ficou perceptível a

permanência da mesma concepção de História, desde a elaboração dos primeiros currículos. Ou seja, com pequenas mudanças de posição nos quadros organizativos dos documentos se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, que se apresentam desde o início do ensino de História do Brasil. (ABUD, 2017, p. 21).

A autora ainda mostra como o programa de ensino para a disciplina História — nos anos iniciais do segmento que, hoje, é denominado ensino fundamental (formulado em 1915 e 1931 em termos de conteúdo a ser trabalhado) — é, praticamente, o mesmo disposto na BNCC de 2016. Como se pode perceber, essa configuração foi referendada na versão final da base.

⁴ “Proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia”. Por Ronaldo Vainfas (UFF). Disponível em <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>>

Sabemos que as discussões sobre a BNCC não desfrutaram de consenso e se encontram no palco principal do debate sobre currículo. Assim, como destacam Pereira e Rodrigues (2017),

o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, mas foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28).

O currículo é, por excelência, um campo de disputas. Constitui-se em um conjunto de forças que concorrem para que as sociedades construam determinadas percepções sobre si e sobre os outros sujeitos que nelas vivenciam as experiências de ensino e aprendizagem. Tal recurso permite certas leituras, percepções e interpretações, ao passo que inviabiliza outras formas de ver, sentir e viver. As discussões sobre a BNCC envolvem, diretamente, o debate acerca dos currículos para a Educação Básica (o que não é o objeto específico da presente análise) e exigiriam a produção de outro texto direcionado às reflexões necessárias. Sabemos que o currículo é um campo de intenso duelo. É um espaço de lutas e enfrentamentos; um território de disputas, na interpretação de Miguel Arroyo (2013); um lugar de batalhas de projetos políticos e sociais, como defendem Moreira e Silva (2007); um espaço de invenção, criação e representação do mundo, como afirmam Carmem Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014). Ou seja, o currículo não é apenas um lugar de disputas por seleção de conteúdos e metodologias de ensino, mas “uma opção cultural, um projeto seletivo de cultura, uma seleção cultural de determinados grupos” (FONSECA, 2008, p. 118).

No final de 2017, uma terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Ministério da Educação. As críticas apontadas por professores/as

especialistas que atuam no campo do Ensino de História não foram inseridas. Todos os problemas sinalizados desde a primeira versão se somaram àqueles que resultaram na manutenção de uma proposta voltada aos objetivos dos modelos de avaliação em larga escala. Um documento que inviabiliza ou reduz amplamente a discussão sobre aprendizagem, sobre História do tempo presente e sobre formação docente. Um documento que manteve a configuração de uma proposta de ensino fundada na manutenção do modelo quadripartite europeu. É com esse “limão” – azedo, ácido e intragável – que os professores e professoras da Educação Básica precisam fazer uma “limonada”. Em relação a esse binômio limão/limonada, iremos analisar algumas questões que foram propostas no Estado do Pará.

A Base Nacional Comum Curricular do estado do Pará: notas iniciais

Já de início, é necessário pontuar a dificuldade que envolve qualquer análise direcionada ao documento da BNCC-Pará. Assim, é preciso que sejam dispensados a atenção e o rigor exigidos no manejo das ferramentas de trabalho dessa ciência. Trata-se de um documento complexo, produzido em um campo tenso de disputas que envolvem diferentes pessoas e distintas relações de poder. Estão presentes no referido documento as “digitais” de alguns profissionais ligados à Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará, as normativas e as pressões demandadas da versão BNCC-Nacional, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), além das especificidades do espaço/tempo que justificam a elaboração do documento.

As reflexões aqui apresentadas foram construídas a partir da leitura da versão do documento entregue para análise ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, no dia 8 de novembro de 2018. Trata-se de um documento que contém 620 páginas e está dividido em quatro capítulos, a saber: “O processo de construção da proposta curricular do Estado

do Pará”; “Concepção de currículo”; “Etapas de ensino” e “Modalidades de ensino”.

Apresento algumas reflexões preliminares que não esgotam as análises sobre esse documento; pelo contrário, as diversas questões, temáticas, abordagens e perspectivas teóricas podem ser construídas a partir das distintas leituras que são proporcionadas pela BNCC-Pará. Portanto, este texto destina-se a refletir sobre como se apresenta o percurso de produção e implantação desse documento. Para tanto, a análise focará no texto oficial, prescrito e entregue à Seduc-Pará, e nas interpretações inscritas por meio dos relatos enviados por professores e professoras que vivenciaram, em suas respectivas escolas, o processo de construção do texto da BNCC-Pará do Ensino Fundamental.

Para compreender o processo de construção da BNCC-Pará, busquei informações nos registros oficiais, disponibilizados pela Seduc e inseridos na parte introdutória do documento em apreço, e solicitei informações a seis professores atuantes na docência e na gestão, e lotados em distintas regiões do estado. Sobre as concepções de história, tempo e aprendizado, a análise se deu mediante à interpretação do texto da BNCC no que se refere à forma como essas categorias aparecem e aos significados que emitem.

O professor Walter Gomes Rodrigues Júnior foi um dos responsáveis pela construção do texto, cujo trabalho de produção teve início nos anos 2000. Segundo ele, “[...] o Documento Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado do Pará é resultado de um trabalho coletivo de profissionais da Educação iniciado em meados de 2000, culminando com a I Conferência Estadual de Educação em 2007”⁵.

⁵ Walter Gomes Rodrigues Júnior – Professor Mestre em Arte. Lotado na Seduc Pará, como Coordenador da Etapa de Ensino Fundamental do Pró-BNCC/PA. As informações foram enviadas em 2 de setembro de 2020.

Rodrigues Júnior ainda destaca a realização dos debates que ocorreram a partir de 2011 – cujo foco foi elaborar e implantar um documento curricular para o Estado do Pará. O professor também ressalta que:

foram realizados encontros preparatórios por Unidades Regionais da SEDUC - UREs e Unidades SEDUC na Escola - USEs culminando em um seminário que contou com a participação de professores de Universidades Públicas, educadores da rede estadual de ensino, diretores de escolas, alunos e representantes de Conselhos Escolares⁶.

A partir dessas ações, teriam sido organizados grupos de trabalho voltados à construção do documento com base nos princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Nas páginas iniciais do documento BNCC-Pará, também é destacado o trabalho anterior, que resultou na versão aqui analisada. De acordo com o texto, foi realizado um trabalho de diagnose no cenário da educação no estado. Nesses termos, destaca-se que

Uma das alternativas pensadas para a leitura da realidade foi o Diagnóstico Rápido Participativo/DRP (instrumento de pesquisa), aplicado aos professores, pais, responsáveis e estudantes das escolas que, dentre outras questões, objetivava: integrar a equipe técnica das Unidades da SEDUC nas Escolas, Unidades SEDUC na Escola/USES e Unidades Regionais de Ensino/URES com a equipe técnica das escolas e, finalmente, elaborar um plano de trabalho para a concretização da política educacional. (SEDUC-PA, 2018, p. 6).

Após a catalogação de dados e a produção de informações, e de acordo com a Seduc-PA, uma versão preliminar da proposta foi elaborada e disponibilizada para consulta pública em 2014. Segundo o documento, a primeira versão foi oferecida, no portal da Seduc, para que “[...]”

⁶ Ibidem.

professores, técnicos pedagógicos e demais profissionais da educação pudessem apreciá-lo e, em caso de críticas e contribuições em relação aos objetivos de aprendizagem, assim fazê-las.” (SEDUC-PA, 2018, p. 8). Ainda de acordo com o documento em tela, as propostas, sugestões e críticas enviadas foram analisadas por professores especialistas nas respectivas áreas de interesse que, em parceria com a equipe da Seduc, sistematizaram as informações para contribuir com a redação da proposta entregue para análise. O documento também enfatiza que outra consulta pública foi realizada entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse sentido,

as contribuições oriundas da referida consulta deram origem à 2ª versão publicada em 2016, posta novamente para consulta pública por meio de seminários estaduais. Os resultados das discussões realizadas nos seminários foram encaminhados ao MEC para subsidiar a construção da 3ª versão da BNCC. (SEDUC-PA, 2018, p. 9).

Em síntese, o processo de construção contou com plenárias municipais e conferências regionais e estadual, além de seminários e fóruns temáticos. Apesar das ações realizadas pela Seduc-PA, no que tange a esse processo de construção, alguns professores oferecem outros relatos que sinalizam alguns desafios para a construção da versão aqui analisada. Quando questionado sobre como se deu o processo de construção do referido documento, o professor Fábio Rogério destacou que

O município de Marabá fez um processo um pouco diferente do que foi desenhado [pelo estado]. A Secretaria de Estado de Educação do Pará tem foco no Ensino Médio, porque em quase todo o Pará, com exceção de Belém e alguma outra cidade, todo ensino fundamental é municipalizado. Isso quer dizer que todo ensino fundamental e infantil, em Marabá, é de responsabilidade da prefeitura. [...]. Marabá não seguiu muito a proposta do Governo do Estado, porque nós consideramos que a proposta estava muito atrasada. Tínhamos

um prazo previsto em lei para criar o nosso currículo de referência com fundamento na BNCC e o Estado demorou muito em dar o *start* para esse trabalho. Então Marabá tomou iniciativa em fazer um currículo próprio com a identidade, com a personalidade, com a regionalidade do município. [...] O fato é que a maioria dos municípios do Estado do Pará, por falta de profissionais com condições técnicas de contribuir com a construção de um currículo local, acabou aderindo quase que na íntegra o currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Pará⁷.

O relato do professor Fábio Rogério contribui para ampliar a compreensão acerca do processo de construção do referido documento. Ele pontua uma singularidade, que merece ser destacada quando menciona que, no Pará, o Ensino Fundamental é, predominantemente, municipalizado. De tal modo, caberia às secretarias municipais a construção das propostas para seus respectivos municípios, obedecendo, por certo, o que compete a cada ente federativo. Assim, o Ensino Médio é de responsabilidade direta do estado. Essa configuração – que distribui funções e responsabilidades – pode ter, em alguma medida, interferido no processo de construção do documento, demandando força e interesse para desencadear as ações necessárias para a elaboração do documento aqui analisado.

Para o referido professor, a Seduc demorou muito tempo para iniciar formalmente as ações de construção da proposta. Isso, aliado à situação do quadro de servidores, pode ter contribuído para que a maioria dos municípios adotasse, praticamente na íntegra, a proposta encaminhada pela Seduc-PA. Aqui, não é objeto de reflexão analisar as ações dessa secretaria e sua exequibilidade no processo de construção do documento; para tanto, seria necessário uma pesquisa de dissertação ou tese. Todavia, podemos conjecturar que não existe decisão ou escolha neutras. Que não existe ação

⁷ Relatos enviados pelo professor Fábio Rogério no dia 19 de agosto de 2020.

desprovida de intenção. Por conseguinte, o tempo dispensado, as forças mobilizadas e o capital político, financeiro e humano mobilizado para os projetos representam a forma com que nossos governantes, administradores e servidores interpretam e atribuem significado a cada projeto realizado. A construção desse documento não foge à regra.

A professora Regina Batista também oferece um relato que corrobora a interpretação do professor Fábio Rogério no que tange às ações iniciadas pelo município de Marabá. Para ela,

Em Marabá, desde o início, quando foram abertas as consultas públicas sobre a questão da BNCC, nós colocamos o debate aqui e fomos trabalhando em cima dele. Tinha as consultas... a gente inclusive chegou a enviar — nesse momento eu ainda não havia saído de licença para o doutorado e estava coordenando a formação continuada com os professores de história — colaborações para o MEC com relação à Base e posteriormente deu-se continuidade aos trabalhos aqui com a equipe que ficou, que até o ano passado estava trabalhando com a reformulação da base curricular do município. Então foi feito a discussão colocada com a discussão da nacional⁸.

Outro relato que também contribui com a reflexão vem da região do Baixo Amazonas, no Oeste do estado. A professora Jainara Gomes da Silva, lotada no município de Santarém, também destacou a ausência substantiva de ações voltadas à construção do documento. Segundo ela:

na verdade, que eu me lembro, não houve discussões a respeito da construção da BNCC. O que houve aqui na nossa região foram alguns encontros para informar que a BNCC iria entrar em vigor em 2020 e que a gente teria que adotá-la agora, mudar algumas metodologias, que algumas coisas dentro do currículo iriam mudar. Foram mais encontros para informar e a gente conhecer um pouco da BNCC, mas não houve discussão para construção dela em si. Em

⁸ Relatos enviados pela professora Regina Batista em 20 de agosto de 2020.

se tratando de formação e implantação, na verdade, aqui na nossa região, não houve uma formação no sentido de fazer oficinas, discussões, nesse sentido. Foi mais uma “coisa informativa” para informar que a BNCC que estava sendo implantada, que algumas coisas iriam mudar, mas não houve um processo formativo no sentido de criar discussões, de criar estratégias em como estar adaptando agora o nosso currículo, adaptando o nosso plano de curso para implantar a BNCC. Então foi um “deus nos acuda” porque muitos professores não sabiam o que era BNCC, o que iria mudar, como nós iríamos trabalhar agora? Não teve assim uma formação, foi mais informação mesmo. E para implantação, foi como o senhor já deve saber (porque o senhor é pesquisador da área da Educação), que foi tipo: “toma aí”. Empurraram e a gente teria que se virar e procurar fazer o que está dentro do nosso alcance para tentar nos adaptarmos. Foi isso que aconteceu⁹.

Sabemos que a memória é seletiva. Ela não consegue armazenar todas as informações; por conseguinte, não conseguimos lembrar de tudo. Apesar dos processos de seleção e filtro da memória, os relatos da professora Jainara Gomes apontam para uma experiência em que (de acordo com suas informações) não houve um processo de formação propriamente dito sobre o que é a BNCC e o que impactaria no cotidiano dos docentes. Da mesma forma, ela não recorda as ações desencadeadas pela Seduc-PA voltadas ao debate da BNCC para a construção do documento direcionado ao Ensino Fundamental. Segundo a professora, o que realmente ocorreu foram encontros de caráter informativo, e não ações voltadas à formação.

Para além das discussões semânticas e epistemológicas acerca do que se configuraria como “formação”, no relato da professora, percebe-se a ausência de atividades significativas que problematizem a BNCC, que permitam um adensamento acerca desse “instrumento curricular” e de suas implicações nas atividades da docência da Educação Básica. Nesse sentido,

⁹ Relatos enviados pela professora no dia 19 de agosto de 2020.

Janaira Gomes sinaliza a falta de ações (por exemplo, oficinas) por meio das quais seria possível problematizar substancialmente o texto da base e, por extensão, ampliar as possibilidades de criar formas e estratégias para lidar com as mudanças decorrentes da implantação desse documento.

A professora ainda aponta outra questão de igual relevância para o debate. Muitos professores desconheciam – e talvez ainda desconheçam – a base. Não se pode esperar uma situação distinta dessa narrada pela professora, considerando a forma como o texto da versão final foi elaborado e aprovado: a toque de caixa, sem a participação ampla dos profissionais da educação, como professores/as e pesquisadores/as especializados/as (MIRANDA; ALMEIDA, 2020). Por quais meios institucionais os professores iriam se inteirar e se apropriar da base, uma vez que sua redação esteve envolvida, por exemplo, em atender os interesses políticos de avaliação em larga escala?

A professora aqui mencionada ainda recorre a um conhecimento de quem transita pelo campo da educação como área de pesquisa para reforçar algumas práticas sobre a construção de propostas curriculares nas quais nem sempre se escuta quem está no exercício da docência na Educação Básica. Ou seja, para ela, quem desenvolve pesquisa em Educação Básica sabe que há situações em que certos projetos são enviados para a execução sem a devida consulta aos professores e professoras da escola pública da Educação Básica. Por certo que nenhuma generalização se aplica, sobretudo, quando levamos em consideração a quantidade de municípios, a diversidade de gestores, a multiplicidade de profissionais que atuam em cada lugar e em cada experiência de tempo. Isso não significa, todavia, que os relatos da professora sejam desprovidos de base empírica ou que constituam uma exceção à regra. De qualquer forma, essa seria uma demanda para outra pesquisa.

É oportuno ressaltar, também, que os relatos da professora Jainara Gomes vão ao encontro de outros relatos de docentes que atuam em áreas distintas e distantes geograficamente. A professora Vera Lúcia, que atua na região sudeste do Pará, também aponta semelhanças quando se refere à ausência de encontros que sejam suficientes para realizar os debates necessários sobre a base.

Primeiro falo do lugar de professora da rede municipal e estadual. Na minha concepção (e na concepção de outras colegas) o tempo que nós tivemos para conhecer a BNCC foi extremamente curto. Nós tivemos dois ou três encontros no máximo. Um dia todo ou meio período para conhecer a BNCC, no caso do Estado. Nós vimos alguns vídeos do MEC, praticamente todos os vídeos era só falando dos pontos positivos da BNCC e a ideia que a gente teve inicial é que não era para ser discutido, simplesmente trouxeram o material pronto e que nós deveríamos incluir, fazer as modificações, alterações nos nossos planejamentos. Depois desses momentos, que foram pouquíssimos – que vários professores saíram com várias inquietações, inclusive eu – aí eu fui fazer algumas pesquisas que já mostravam alguma visão crítica do que seria essa BNCC. Aí que a gente vai analisar mais profundamente. No município foi menos discussão ainda, mas também teve dois encontros. Primeiro um encontro “geralção” com o município e o Estado, e depois tivemos mais dois momentos, se não me falha a memória – que está registrado em ata – que foi justamente para fazer [os ajustes], mas ainda assim no final do evento, do encontro, da reunião, eles pediram sugestões, e uma das coisas que todos os professores alegaram, foi que o tempo foi curto¹⁰.

Se, para a professora Jainara Gomes, os encontros promovidos tiveram caráter mais informacional do que formativo, para a professora Vera Lúcia, um dos problemas foi o tempo insuficiente para apreender o documento, interpretá-lo e colocá-lo à discussão. Talvez, o fato apontado pelo professor Fábio Rogério sobre a demora para iniciar as atividades tenha

¹⁰ Relato e enviado pela professora Vera Lúcia, no dia 20 de agosto de 2020.

contribuído com essa situação. Ademais, a professora Vera Lúcia pontua que o material disponibilizado nos encontros, acerca da base, foram praticamente os vídeos produzidos pelo MEC, que bem sabemos são peça publicitárias produzidas para os objetivos a que se destina toda propaganda. Se houve outros materiais, esses não foram lembrados pela professora, talvez porque não tenham gerado marcas significativas na memória, capazes de deixar vestígios de lembranças. Como ela destaca, todos os vídeos apenas mostravam os aspectos positivos da BNCC. Ou seja, pelos relatos colocados, não ocorreram debates que enfrentassem a discussão sobre os reais impactos que o documento iria desencadear no exercício da docência dos professores, na vida cotidiana dos estudantes, nos processos de ensino-aprendizagem ou nas práticas avaliativas.

Após esses encontros, a professora, por iniciativa própria, foi buscar outras discussões acerca da base, de modo a fazer um contraponto àquele produzido pelo MEC e oferecido pela Seduc-PA. Pelas experiências vividas e relatadas, não houve diferenças substanciais entre as ações promovidas pelo município e aquelas realizadas pelo estado. Em ambos os casos, o tempo foi exíguo. Insuficiente para uma discussão que seria necessária para compreender a complexidade da base.

Em mais de um momento, a professora Vera Lúcia ressalta o pouco tempo disponível para a discussão sobre a base. Essa questão é, inclusive, colocada quando a professora registra as dificuldades existentes quando necessitam de tempo para refletir e debater questões como aquela da BNCC e da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

[sobre a] BNCC ficaram muitas dúvidas, muitas inquietações e como já falei, a ideia que ficou também para a gente é que só mostraram os pontos positivos como se essa BNCC fosse a salvação da educação no Brasil, sendo que se você for aprofundar um pouquinho mais os estudos sobre, existem posicionamentos totalmente contrários que fazem uma dura crítica à BNCC com relação à

carga horária, com a prioridade para umas disciplinas em detrimento de outras que obviamente — analisando criticamente — isso vai afundar, sucatear ainda mais a educação no nosso país¹¹.

As inquietações relatadas pela professora mostram vestígios da complexidade que envolveu o debate acerca da base junto às escolas da Educação Básica no Pará. Entre os pontos destacados por ela, a leitura e a reflexão promovidas pela Seduc teriam mostrado, de forma acrítica, que a BNCC demanda pelo MEC para dela serem criados os documentos estaduais. Os discursos e materiais usados teriam sido os mesmos produzidos pelo MEC para fazer a propaganda por meio da qual enfatizava os possíveis pontos positivos (se é que existe algum), como se o objetivo fosse apenas convencer os docentes que aquele documento seria “a salvação da educação”, como destacou a professora.

As inquietações parecem ter sido compartilhadas por vários/as professores/as, como também sinalizam os registros da professora Cláudia Figueira, servidora que atua no município de Santarém. Para ela:

Surgiram muitas perguntas dos professores, mas os coordenadores não tinham muita segurança em explicar o que seria implantado com as mudanças. Não estava claro nem para os coordenadores pedagógicos e nem para os professores. [...] Foi um tempo muito reduzido para ler, analisar e decidir. Esse material seria enviado a Belém. Além disso, ano passado tivemos que responder um questionário através de um aplicativo. Os alunos também responderam. Foi um momento angustiante, pois o prazo para responder era curto e havia o problema de muitos alunos não terem acesso a internet ou não possuíam celular para responder¹².

¹¹ Ibidem.

¹² Relato e enviado pela professora Claudia Figueira, no dia 19 de agosto de 2020.

Não é objetivo de reflexão, neste texto, apontar o que deveria ter sido ou como deveria ter ocorrido o processo de construção do documento. Seria algo presunçoso e pouco produtor para o debate. Cabe, antes de tudo, pontuar como alguns/mas professores/as relatam suas experiências acerca das ações desenvolvidas sobre o processo de construção da base no estado do Pará. De tal modo, é possível ampliar os relatos e perceber outras formas de leituras para além daquelas oferecidas na parte introdutória do documento em apreciação.

Uma reflexão que sinalize um “dever ser” daquelas experiências históricas também não ajuda, pois não é possível indicar o que e como deveriam ser construídas as práticas que envolveram a Seduc, as escolas e os docentes. Contudo, podemos refletir sobre os diferentes relatos e perceber questões que ampliem a compreensão do processo, e, dessa forma, encontrar caminhos que permitam adensar o entendimento sobre a BNCC-Pará. Por esse ângulo de leitura, fica perceptível que as questões ligadas ao tempo foram uma variável que interferiu nas condições de apropriação e proposição por parte dos/as docentes, ao menos para aqueles/as que relataram brevemente suas experiências com a construção do referido documento. Por extensão, podemos problematizar as formas de gerenciamento, planejamento e demandas para o tempo, ou seja, como cada um/a, independentemente da posição ocupada e da função desempenhada, lidou com essa demanda.

O tempo estabelecido para a construção do documento é indicativo das relações de poder nas quais a BNCC foi gestada. Da mesma forma que os meios e o capital – humano, político e cultural – mobilizados para sua execução indicam os valores, os significados e os resultados esperados. De tal modo, também implica reconhecer que todos/as nós estamos imersos nessas relações. Inclusive aqueles/as colegas que atuam na Educação Básica e que não se envolveram nas ações realizadas, questão sinalizada pela

professora Vera Lúcia. Sobre a necessidade em problematizar a BNCC, ela ressalta que

Não existe ainda essa discussão, infelizmente não, porque também tem muitos professores que não querem, não tem interesse, estão desmotivados por várias outras questões; então para alguns colegas se vier tudo prontinho melhor ainda. Não sei nem o que é mais preocupante, se a falta de tempo para se fazer o estudo ou se são alguns colegas que nem se interessam em fazer algum estudo¹³.

Envolver os professores/as nas ações acerca da construção de propostas curriculares ou de documentos equivalentes, como a BNCC-Pará, não é tarefa fácil. Além disso, não temos elementos, aqui, para refletir sobre os motivos pelos quais os professores e professoras da educação não se envolveram nas ações e estão desmotivados; e esse nem é o objetivo deste texto. Podemos conjecturar centenas de possibilidades, mas pontuarei apenas uma. Acreditamos que não causaria estranheza a pouca adesão de docentes para discutir projetos e propostas dessa magnitude quando as reflexões não vêm acompanhadas de indicações sobre as condições concretas das escolas nas quais estão atuando. Como esperar que os docentes se mobilizem para discutir a construção e implantação da BNCC sem realizar um debate acerca das condições das escolas no estado do Pará?

Uma análise rápida nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos mostra um cenário desafiador e preocupante. Ao analisar a situação das escolas, o Ideb¹⁴ atribui notas e agrupa as escolas em quatro categorias, que são “alerta”, “atenção”, “melhorar” e “manter”, indicando o percentual da quantidade de escolas em cada uma dessas

¹³ Inserir referência.

¹⁴ Informações disponíveis em <https://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb/ideb-por-municipios> Acesso em 15 de janeiro de 2021.

categorias. Em uma distribuição hierárquica o Ideb agrupa em “alerta” as escolas com as piores condições identificadas e na categoria “manter” sinaliza as escolas nas melhores situações avaliadas. De tal modo, cada município apresenta um índice quantitativo para cada categoria.

Sabemos que toda e qualquer avaliação é questionável e não pode ser apreendida como uma representação fiel da realidade. Todavia, a despeito das variáveis que envolvem a referida avaliação, podemos nos apropriar dos resultados para refletir as condições sociais, políticas e históricas em que as escolas se encontram. Do total de 144 municípios, dois não apresentaram dados sobre as escolas nos anos finais do Ensino Médio, ficando 142 para registro e análise. Desse total, 141 não apresentaram escola agrupada na categoria “manter” (0,1% por percentual), ou seja, de acordo com a avaliação do Ideb, apenas um município no estado do Pará, em 2019, apresentou escolas em situação entendida como “manter”. Trata-se do município de Itaituba (PA), que, segundo consta, apresenta 25% de suas escolas em situação de “alerta”, 56% em “atenção”, 13 em “melhorar” e 6% em “manter”.

O objetivo, aqui, não é fazer uma análise exaustiva da situação das escolas, no Pará, a partir dos índices fornecidos pelo Ideb, mas apresentar uma leitura rápida – entre outras disponíveis – do cenário em que se encontram as escolas públicas, lócus de atuação dos professores.

Como já apresentado, apenas um município no estado do Pará, apresenta escolas em situação adequada e em condições apropriadas para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com os critérios do Ideb. Para não ficarmos apenas com essa amostragem, recortei os dados dos municípios que apresentam índices acima de 50% de escolas em situação de alerta, como mostra o Quadro 1.

Quadro Geral – Índice Ideb – Escola (Pará, 2019)

Município	Situação das escolas – Anos Finais			
	Alerta	Atenção	Melhorar	Manter
Anajás	60 %	40 %	0 %	0 %
Augusto Corrêa	60 %	30 %	10 %	0 %
Barcarena	50 %	50 %	0 %	0 %
Bonito	50 %	0 %	50 %	0 %
Brejo Grande do Araguaia	50 %	50 %	0 %	0 %
Breu Branco	63 %	38 %	0 %	0 %
Breves	50 %	50 %	0 %	0 %
Cachoeira do Piririá	50 %	50 %	0 %	0 %
Chaves	50 %	50 %	0 %	0 %
Colares	50 %	50 %	0 %	0 %
Concórdia do Pará	50 %	50 %	0 %	0 %
Cumaru do Norte	100 %	0 %	0 %	0 %
Currálinho	67 %	33 %	0 %	0 %
Faro	50 %	50 %	0 %	0 %
Floresta do Araguaia	50 %	33 %	17 %	0 %
Goianésia do Pará	67 %	33 %	0 %	0 %
Ipixuna do Pará	50 %	50 %	0 %	0 %
Jacundá	60 %	40 %	0 %	0 %
Limoeiro do Ajuru	55 %	36 %	9 %	0 %
Mãe do Rio	50 %	50 %	0 %	0 %
Medicilândia	50 %	50 %	0 %	0 %
Moju	50 %	50 %	0 %	0 %
Mojú dos Campos	50 %	30 %	20 %	0 %
Muaná	60 %	40 %	0 %	0 %
Óbidos	55 %	45 %	0 %	0 %
Ourém	50 %	50 %	0 %	0 %
Ourlândia do Norte	50 %	50 %	0 %	0 %
Pacajá	50 %	50 %	0 %	0 %
Peixe-Boi	50 %	50 %	0 %	0 %
Piçarra	50 %	25 %	25 %	0 %
Portel	50 %	50 %	0 %	0 %
Porto de Moz	50 %	50 %	0 %	0 %
Primavera	50 %	50 %	0 %	0 %
São Domingos do Araguaia	50 %	50 %	0 %	0 %
São João da Ponta	50 %	50 %	0 %	0 %
Senador José Porfírio	50 %	50 %	0 %	0 %
Soure	60 %	40 %	0 %	0 %
Terra Alta	100 %	0 %	0 %	0 %
Tomé-Açu	50 %	50 %	0 %	0 %
Tracuateua	56 %	44 %	0 %	0 %
Tucumã	75 %	13 %	13 %	0 %
Ulianópolis	60 %	20 %	20 %	0 %
Viseu	50 %	50 %	0 %	0 %

Fonte: IDEB, 2019

Elaboração: autor

Certamente, os índices da avaliação Ideb são questionáveis. Todavia, eles podem indicar uma das muitas variáveis para discutir diversas questões envolvendo os estudos sobre Educação Básica no Pará. Aqui, são mobilizados como indícios capazes de fornecer pistas sobre os desafios que envolvem o debate acerca da proposta da BNCC. De maneira específica, os dados são apropriados como vestígios fragmentários sobre o lócus de atuação dos professores e, como tal, podem ser uma das possibilidades de fornecer explicações para o pouco envolvimento de docentes no debate sobre a construção do documento no estado.

Esse quadro possibilita muitas leituras. É assustador perceber, pela representação numérica, a situação registrada. Como podemos esperar que qualquer documento curricular seja elaborado para um cenário no qual 99,9% das escolas não demonstram condições adequadas para a execução da referida base? Dos municípios, 43 registraram que têm 50% ou mais de escolas em situação de alerta. Há municípios em que todas as escolas se encontram agrupadas nessa categoria. O principal palco no qual os professores e os estudantes ensinam e aprendem reciprocamente não pode ser ignorado como eixo propositivo. O cenário geral contabilizado com todos os números das quatro categorias também não é animador. O gráfico 1 representa esta situação.

Gráfico 1 – Situação das escolas no Pará



Segundo os critérios do Ideb, a maioria das escolas localizadas no estado do Pará está alocada na categoria “atenção”, ou seja, das quatro categorias, essa é a terceira em uma escala de 1 a 4, sendo 1 a melhor e 4 a pior situação. Quase 60% das escolas foram agrupadas nessa posição. Mais de 30% estão na situação “alerta”, que representa o mais grave dos cenários. Menos de 10% estão na segunda colocação e apenas 0,1% na primeira posição, denominada “manter”.

No documento entregue à Seduc, há uma consistente discussão teórica sobre a escola. É apresentado um debate importante com as reflexões envolvendo currículo e escola, e se percebe um diálogo tematizando a função social, o significado político e a importância sociocultural da escola. Autores com Antônio Moreira e Vera Candau (2007), Michel Apple (2000), Henry Giroux (1997), José Gimeno Sacristán (2012) e Dermeval Saviani (2006) estão entre as referências acionadas para endossar a discussão e enredar a tessitura narrativa. Todavia, não se percebe, no documento, menção a um plano ou projeto político voltado a analisar e propor encaminhamentos sobre a situação alarmante em se encontram as escolas — ou uma parte delas — no estado do Pará. Se há uma discussão epistemológica, falta uma proposição política efetiva voltada à escuta da comunidade escolar, sinalizando a possibilidade concreta de fomentar as condições para a melhoria do quadro estereotipado que representam os índices do Ideb, por exemplo. Acredito que essas variáveis precisam estar na ordem do dia quando se deseja promover qualquer debate sobre a Educação Básica no estado. Precisa entrar na pauta dos gestores de governo que escolhemos a cada quatro anos. Não é de causar espanto o fato de que uma parte dos professores não se sente mobilizada a participar do debate acerca da BNCC. Como esperar motivação dos professores quando o espaço no

qual a educação é vivenciada, praticada e experienciada, no dia a dia, sequer entrou na pauta do documento aqui analisado?

Ao que parece, o projeto da BNCC, nos estados, segue o rito do processo de construção e aprovação do documento aprovado em Brasília. Para o caso do Pará, a comunidade escolar, em especial os professores — ou uma parte deles — parece não ter tido as condições devidas para sua participação. Os registros formais, prescritos no documento aqui analisado, descrevem ações desenvolvidas pela Seduc-Pará acerca do processo de elaboração do texto que resultou na base.

A despeito das atividades mencionadas no texto aqui analisado, as impressões inscritas pelos professores consultados sugerem outras leituras. Não significa dizer que as ações construídas pela secretaria não existiram ou que não tiveram nenhum resultado. Significa, entretanto, perceber como uma parte dos professores se apropriaram do processo de produção do documento, que impressões oferecem e que questionamentos levantam. Não estou, com isso, defendendo que os relatos aqui mobilizados são os verdadeiros ao passo que os produzidos pela secretaria são falsos. Não.

Trata-se, antes de tudo, de alargar as reflexões sobre a complexidade que envolve a construção de um documento dessa envergadura. Trata-se de compreender que elementos, selecionados nos relatos dos docentes, são capazes de indicar questões/problemas que vão além da redação textual do documento. Trata-se de contribuir com uma política sensível à escuta daqueles e daquelas que estão no cotidiano da sala aula trabalhando, ensinando e aprendendo. Trata-se da importância em refinar o olhar para entender a necessidade em problematizar outras questões além daquelas determinadas pelas normativas prescritas pelo MEC. Trata-se de entender que nenhum projeto curricular terá êxito — dentro daquilo que consideramos como indispensável para qualquer proposta curricular (como

garantir as condições efetivas de uma educação plural, diversa, potencialmente capaz de fomentar a construção emancipadora e política das crianças e jovens em processo de formação) – sem uma discussão propositiva sobre as condições concretas das relações políticas estabelecidas no local em que a educação se efetiva de fato: na escola. De tal modo, a BNCC é um projeto que funciona porque é feito para não funcionar; e, se não funciona, logo, funciona.

Conclusões iniciais

As reflexões aqui colocadas são análises preliminares acerca dos registros sobre o processo de construção do documento BNCC-Pará e sua implantação. As análises foram pautadas a partir do texto formal – elaborado pela Seduc-Pará e entregue para análise e apreciação em 2018 – e dos relatos oferecidos por seis professores que atuam em diferentes regiões do estado e participaram do processo de redação do documento. De tal modo, foi possível perceber como os relatos são diversos e distintos, e pautam questões que representam o lugar de fala do sujeito que produz o relato. Os registros formais sinalizam ações e atividades que foram registradas como importantes no processo de elaboração do referido documento. Em contrapartida, os registros emitidos pelos professores sinalizam os desafios no que tange às condições de apropriação do texto da BNCC, o tempo exíguo para leitura e envolvimento dos professores e a forma com que as ações desencadeadas pela secretaria de educação foram vistas e interpretadas. Como opção para ampliar as reflexões, usei uma parte dos dados da última avaliação do Ideb sobre as condições das escolas no estado do Pará, mostrando outras variáveis que podem contribuir com as reflexões que tenham a “educação” como foco de problematização. A análise sugere percepções diferentes entre o processo de construção do documento e a ausência de proposições que objetivem debater as

condições concretas das escolas públicas no Pará; uma situação que, de acordo com os parâmetros do Ideb, é desafiadora, complexa e assustadora.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. RIBEIRO JUNIOR, Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. (org.) *Ensino de história e currículo*. Jundiá, Paco Editorial, 2017.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, E., y FONSECA, S. G. (org.). *Espaço de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, Sonia Regina e ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 10-38, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria e GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria. (org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo*: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet e RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In RIBEIRO JUNIOR, Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. (org.) *Ensino de história e currículo*. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In.: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BNCC paulista: a história se repete

Elaine Lourenço

*A história se repete,
a primeira vez como tragédia
e a segunda como farsa*

Karl Marx

A conhecida frase de Karl Marx, escrita na obra *18 Brumário de Napoleão Bonaparte*, para se referir aos dois Bonapartes (Napoleão e Luis), é bastante adequada para pensarmos a relação entre os currículos paulistas e a BNCC - Base Nacional Curricular Comum. É possível perceber que o modelo de currículo padronizado, que se presta a avaliações também padronizadas, as quais classificam os sistemas escolares, definindo escalas, investimentos e prêmios não é nenhuma novidade no estado.

Em relação às bonificações por resultados, em 2008, a cidade de Nova Iorque abandona este sistema, que adotara até então, e o prefeito declara:

Eu acho que deveríamos ter orgulho disso – do fato de que temos a coragem de sentar-se lá e dizer que achávamos que era uma boa ideia [pagar bônus aos professores], não funcionou e estamos parando-a. Nós não vamos desperdiçar o dinheiro público (SEIFMAN *apud* FREITAS, 2012, p. 385).

Em São Paulo, contraditoriamente, no mesmo ano, o sistema público estadual, passa a adotar a política de bonificação, entre outras medidas, com a implantação do projeto *São Paulo faz Escola*. O objetivo deste texto é considerar a relação entre esta iniciativa e os currículos propostos pela

BNCC, sobretudo no que diz respeito à sua versão paulista. Além disso, serão ressaltadas as diferenças entre os documentos propostos para o segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nestes novos documentos curriculares de São Paulo. Considera-se que há um conjunto de políticas públicas em curso na rede estadual paulista, que se iniciam na década de 1990, e implicam em dois movimentos – de um lado a adesão a um modelo gerencial de gestão da educação, com vistas a tornar a máquina pública eficiente e racional, de outro uma busca de controle do currículo ensinado, que tem por finalidade obter boas classificações nas avaliações padronizadas estaduais e nacionais e forjar um modelo de escolarização de cidadãos “qualificados para o trabalho”.

Projeto *São Paulo faz Escola* – uma intervenção no currículo paulista

O estado de São Paulo é governado pelo Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB) desde 1995. Neste período, sucessivos governadores se alternaram no cargo e fizeram alterações diferentes na política educacional. Há que se ressaltar, entretanto, uma permanência notável, do ponto de vista da gestão, que aponta para uma perspectiva de regulação e gerenciamento no sentido de minimizar recursos e otimizar gastos, em um conjunto de políticas que é conhecida pela literatura como *Nova Gestão Pública* (CÁSSIO, CROCHIK, DI PIERRO, STOCO, 2016, p. 1114). Desde a primeira secretária da educação do partido, Rose Neubauer, esta tendência é uma constante nas políticas públicas da Secretaria da Educação de São Paulo. Como afirma Géssica Ramos, o teor do Comunicado publicado no Diário Oficial do estado em 23 de março de 1995, no início de sua gestão, já estabelecia os eixos da reforma pretendida: racionalização organizacional e mudança na forma de gestão. A primeira implicava na implantação de um sistema de informatização dos dados e na desconcentração de recursos e responsabilidades. Já a reforma na gestão tinha como base a

melhoria do fluxo escolar, diminuindo a repetência e evasão, a instituição de sistemas de avaliação de resultados e o aumento da autonomia financeira e pedagógica das escolas. A autora finaliza afirmando: “foi com esses contornos que se desenvolveu a gestão educacional paulista do período estudado [1995-2014], não obstante suas mudanças conjunturais de governos, políticas e programas educacionais.” (RAMOS, 2016, p.550).

Do ponto de vista da gestão, estas políticas se materializam com um movimento significativo de retração de matrículas da rede, sobretudo no Ensino Fundamental: “no período de 2007 a 2015, as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual recuaram 35,0%, e nos anos finais diminuíram 27,0 %, ao passo que a expansão do Ensino Médio foi de apenas 4,5%” (CÁSSIO, CROCHIK, DI PIERRO, STOCO, 2016, p. 1114). Os autores ressaltam que este movimento é devido ao processo de municipalização, que recebe parte significativa destes alunos, e também à fuga para a escola privada por parte de setores da classe média.

Este movimento de reorganização da rede, contudo, não chega ao currículo nos anos 1990. São as reformas de 2008, com o projeto *São Paulo faz escola*, que farão uma intervenção que atinge não só este, mas o conjunto dos atores sociais da educação, ao instituir um currículo avaliado e um sistema de bonificação atrelado a este. A gestão de Rose Neubauer já havia implantado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em fins dos anos 1990. Mas, em 2007, este índice passa a gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que regulamenta índices a serem alcançadas pelas escolas e estabelece os valores das bonificações que serão recebidas por elas, de acordo com o cumprimento das metas.

No governo José Serra, ocorrem algumas mudanças na Secretaria da Educação com a chegada de Maria Helena Guimarães de Castro à pasta. A nova secretária estivera à frente do Instituto Nacional de Pesquisas

Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) de 1995 a 2001, e fora responsável por um conjunto de políticas públicas voltadas às avaliações padronizadas nacionais que possibilitavam a criação de um sistema classificatório e de metas (LOURENÇO: 2020, p. 53).

A implementação do projeto é feita por meio de um conjunto reduzido de decretos e legislações, diferentemente do habitual na complicada e complexa máquina pública estatal, o que chama a atenção dos pesquisadores Vitória Fonseca e Paulo Lima:

não existe legislação específica, nesse período, que tenha em seus descritores explicitamente a indicação de políticas públicas curriculares. A legislação que impõe um novo currículo não vem acompanhada de debates, de outras legislações, de criação de comissões. É possível perceber, por meio dos instrumentos legais, a pura e simples imposição de um currículo produzido “pela pasta”. Identificamos, no entanto, no período indicado, uma movimentação legal em torno do FDE que supomos ter sido o meio pelo qual essa “reforma curricular” de São Paulo foi desenvolvida. Existem informações sobre a participação da Fundação Vanzolini na elaboração dos materiais didáticos, um mecanismo de implementação da proposta curricular. (LIMA e FONSECA, 2018, p. 552).

Desta forma, um projeto de grande envergadura, que faz alterações profundas na estrutura da rede pública de educação de São Paulo, é implementado a partir de determinações da secretaria, sem participação dos professores e gestores, a partir de um currículo que chega às mãos dos professores e alunos por meio de um contrato com a Fundação Vanzolini. Tal como ressaltam os autores acima, esta tem maior relação com o Fundo de Desenvolvimento da Educação, o braço financeiro da secretaria, do que com a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), o órgão responsável pelo currículo. De acordo com a ficha técnica dos cadernos curriculares, a responsável pela Coordenação do Desenvolvimento dos

Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores é Ghisleine Trigo Silveira, que fora professora, diretora e supervisora da rede nos anos 1970/90. Nesta última década, também ocupara cargos por nomeação, na CENP. No entanto, entre 2007 e 2014, de acordo com seu currículo, ela era contratada pela Fundação Vanzolini. Desta forma, a centralidade da organização do currículo deixa de ter como centro as estruturas da Secretaria de Educação e passa para uma fundação contratada para esta finalidade.

No site da Fundação Vanzolini é possível saber que o convênio gerou 268 cadernos para professores e 268 cadernos para alunos, totalizando 130 milhões de exemplares ao ano.

O contrato¹ foi firmado com a fundação sem licitação² e parece ser um contrassenso, ou um mal gasto do dinheiro público, uma vez que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), outrora elogiado pela própria secretária (LOURENÇO: 2020, p. 56), fornecia livros didáticos para todos os componentes curriculares e séries da educação básica. Além disso, o PNLD realiza uma avaliação criteriosa de todos os livros, que envolve aspectos técnicos, metodologias, conteúdos, fundamentação teórica, bem como exige a ausência de preconceitos e proselitismos. Isso não aconteceu com os materiais produzidos pelo *São Paulo faz escola*, que já em 2009 produziu cadernos do aluno e do professor, para a sexta série, de Geografia, com um mapa em que o Paraguai aparecia duas vezes³, uma junto à Bolívia e uma no Uruguai. Este último estava invertido com o Paraguai e

¹ Estas informações não constam no site da Fundação Vanzolini, mas sim em um outro endereço eletrônico, da Fundação Vanzolini-GTE: <https://www.vanzolini-gte.org.br/sao-paulo-faz-escola/>. Esta parceria com o governo do estado aparece atualmente em relação ao Centro de Mídias de São Paulo, como se pode ver na notícia veiculada no site da Fundação em 11 de dezembro de 2020: <https://vanzolini.org.br/noticia/fundacao-vanzolini-e-parceira-de-centro-de-midia-premiado-em-sp/>. Acesso em 01/05/2021.

² Conforme noticiado pela Associação dos Docentes da USP, noticiado em seu boletim, o contrato e a dispensa de licitação constam no Diário Oficial de 15 de novembro de 2018. Os contratos somavam, à época, 46 milhões. <https://www.adusp.org.br/index.php/197-defesa-da-universidade/privatizacao/fundacoes/786-fundacao-vanzolini-recebe-do-governo-serra-r-46-milhoes-em-dois-contratos-sem-licitacao>. Acesso em 01/05/2021.

³ Vide <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ffi703200906.htm>. Acesso em 01/05/2021

no mapa não constava o Equador, o que impedia a resposta de uma questão proposta que era justamente sobre os países que não fazem fronteira com o Brasil. Tal situação, como foi mencionado, não aconteceria nos livros didáticos, um material com este erro seria eliminado da avaliação nas primeiras etapas, ou ainda, o engano seria corrigido nas próprias editoras, que criaram revisões técnicas rigorosas para evitar reprovação de suas obras.

O que explicaria, em pleno vigor da política de racionalização de gastos, a contratação de uma fundação para produzir materiais didáticos que já eram obtidos, de forma gratuita, pelo programa federal? A resposta aponta para duas hipóteses, bastante plausíveis e complementares: de um lado a aproximação com fundações externas à máquina estatal que passam a fornecer materiais e conteúdos para a maior rede pública da educação do Brasil, um mercado altamente promissor, promovendo uma privatização de recursos sem a privatização do sistema. De outro lado, representam uma centralização e busca de controle do currículo, com vistas a avaliações externas e à melhora da posição do estado nas classificações nacionais.

A política de bonificação em função dos resultados obtidos pelas unidades escolares e do cumprimento das metas estabelecidas é o principal argumento que reforça esta centralização curricular. É uma política perversa que passa a premiar as escolas que têm melhores condições de trabalho, que favorecem os resultados, e pune em dobro as escolas que têm maior índice de vulnerabilidade porque dificilmente conseguirão cumprir as exigências, que incluem desde diminuição de índices de evasão, até resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas da secretaria. Desta forma, quem mais necessitava de apoio, quem trabalha nas piores condições, público majoritariamente formado pelos novos ingressantes na carreira, acaba à mercê de seus próprios recursos, enquanto as escolas

com melhor estrutura, nas quais atuam o maior número de professores efetivos, são premiadas com os bônus oferecidos.

Ao ser perguntada sobre o sistema que seria implantado, de premiação, a secretária responde:

O objetivo é criar incentivos concretos para o progresso das escolas, a exemplo da bem-sucedida experiência de outros países do mundo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos. Eles não inventaram nenhuma fórmula mirabolante, mas, sim, conseguiram pôr em prática sistemas capazes de distinguir e premiar, com base em critérios objetivos, as escolas com bom desempenho acadêmico. As pesquisas mostram que, em todos os lugares onde uma política de reconhecimento ao mérito foi implantada, a educação avançou. No Brasil esse é um debate novo e, infelizmente, ainda contraria uma parcela dos educadores (CASTRO, 2008, s.p.).

A afirmação foi feita logo no início de sua gestão, em declaração à revista *Veja*, que foi veiculada no site da secretaria da educação e demonstra que a secretária parece desconhecer o abandono desta política em Nova Iorque, conforme citado no início deste texto. Na continuação da entrevista, ao ser perguntada “Qual é exatamente o motivo das críticas ao novo sistema”, Maria Helena responde:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta (CASTRO, 2008, s.p.).

Como aponta a secretária, o projeto desagrada boa parcela da rede escolar e é contestado por professores, gestores e sindicatos, talvez não porque sejam corporativistas apenas, mas porque conhecem e vivenciam a situação da rede em seu cotidiano. A despeito de suas afirmações, os salários dos profissionais da educação no período acumulam sucessivas defasagens em relação à recomposição da inflação. Ao analisar a evolução dos salários dos professores da rede estadual desde 1997, Vitória Fonseca aponta uma perda acumulada de 40,10%, em 2008, em relação à inflação do período (FONSECA: 2018, p. 20). Outro dado significativo é que a rede não trabalha apenas com professores concursados efetivos, ao contrário, no ano de 2008 havia 94.573 efetivos e 68.525 não efetivos entre os docentes que atuavam no Ensino Fundamental II e Médio. (SÁ, 2019, p. 141).

Estes dados apontam para uma rede que possui professores rotativos que se revezam ano a ano em diferentes escolas, ou ficam sem aulas, com salários defasados em relação à inflação, e que ainda são apontados como responsáveis pelo baixo rendimento da educação paulista. Não há uma consideração sequer, da secretária, em relação às condições de trabalho oferecidas a estes “profissionais acomodados”. Ao contrário, cria-se uma nova categoria precarizada de profissionais temporários, contratados e remunerados por aulas dadas, a chamada categoria “O” (LOURENÇO: 2020, p. 54).

Ao defender a análise do currículo pré-ativo, o prescrito, Goodson adverte que esta operação nos permite fazer duas afirmações:

Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa do currículo escrito irá aumentar nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tantos os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para

a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.
(GOODSON, 2005, p. 21)

É exatamente neste ponto da negociação nas escolas que reside um dos pontos centrais para a análise deste currículo. A busca pelo sucesso das metas e o consequente bônus marcarão definitivamente a rede estadual paulista. Com o apostilamento compulsório e as provas anuais, os fiscais da utilização do material padronizado não serão mais externos, mas sim os próprios docentes e gestores que passam a atribuir ao uso destes impressos parte do desempenho dos alunos nas avaliações. Esta política de controle estende-se até os quadros administrativos uma vez que todos recebem, ou não, os bônus, que tem valores diferenciados para as categorias, sendo que o maior valor é pago aos diretores (SÁ: 2019, p. 213).

Muito poderia ser dito sobre os problemas advindos deste sistema de apostilamento e padronização de uma rede ampla e complexa como a paulista. Em primeiro lugar, é possível lembrar da advertência de Tardif e Lessard em relação ao cotidiano docente: “os programas escolares oficiais são lineares e cumulativos, enquanto que ensinar é, em boa parte, repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar voltas para chegar ao mesmo lugar...” (TARDIF e LESSARD: 2005, p. 218). No sistema apostilado este problema aumenta porque este pressupõe uma homogeneidade de turmas, que iriam aprender todos juntos, ao mesmo tempo, cadenciadamente. Se isto não acontece, o que se torna visível no “atraso” de alguns professores com os cadernos, a culpa recai sobre estes, tidos como ineficientes em sua tarefa.

Outro aspecto profundamente nocivo desta política de controle interno e de competição entre escolas é que ela destrói algo que é inerente à docência, uma profissão em que as interações humanas são fundamentais, seja no diálogo com os alunos, seja com os diferentes profissionais que

atuam na escola. Isso dá ao trabalho docente uma dimensão coletiva fundamental, que constitui uma das bases de sua atuação, em paralelo ao seu desejo de autonomia em sala de aula:

Os professores parecem desejar ao mesmo tempo a cooperação e o respeito à sua individualidade. A seus olhos, não se trata de escolher uma coisa em detrimento da outra: as duas dimensões parecem necessárias. Tudo se passa como se os professores quisessem ao mesmo tempo a maior ajuda possível de seus colegas para enfrentar as dificuldades e resolver os problemas com os quais se confrontam e também a maior autonomia ou, se preferirmos, o maior respeito à sua individualidade. Eles desejam, por um lado, a partilha dos problemas e custos associados à sua solução e, de outro, a manutenção de uma zona de liberdade pessoal, inclusive no modo de trabalhar privadamente em classe, com os alunos, quando tudo parece controlado, o que é uma fonte de prazer e de valorização. (TARDIF e LESSARD: 2005, p. 194).

O projeto *São Paulo faz escola* não respeita nenhuma destas duas dimensões, ao traçar um percurso único, linear e evolutivo para o programa escolar retira do professor sua autonomia e controla seus passos. Ao estabelecer uma competição entre as escolas e vigilância no interior de cada uma delas destrói as possibilidades de interação entre os pares, fundamentais para a carreira.

Em síntese, o projeto delinea algumas características que se consolidarão com a BNCC, seja na versão nacional ou na estadual.

Os currículos paulistas, antecedentes

Há uma tradição curricular na secretaria da Educação de São Paulo estabelecida ao longo das décadas. Diferentes equipes se revezaram nestas tarefas e a realizaram com maior ou menor discussão e participação dos docentes da rede. Ressalte-se que, até o projeto *São Paulo faz Escola*, todas são formuladas a partir das instâncias estatais, ainda que algumas

tivessem assessoria externa. Neste caso, tais assessorias se davam com pessoas contratadas para tal e não com fundações, como foi o caso da Fundação Vanzolini.

É possível estabelecer uma cronologia para caracterizar estas propostas curriculares e tornar possível visualizar suas principais características. Este modelo será construído a partir dos currículos propostos para a disciplina de História no curso secundário, a partir da LDB de 1961, que descentraliza a produção destes documentos:

- 1966 – Governador Ademar de Barros – Currículo publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a cargo da Chefia do Ensino Secundário e Normal - segue o padrão dos modelos anteriores – separação entre História Geral e História do Brasil – lista de conteúdos a serem estudados – redação a cargo de professores da rede, nomeados para tal tarefa;
- 1973 – Governador Laudo Natel - *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau - Verdão*⁴ – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” (Cerhupe) – conteúdo integrado de História e Geografia (Estudos Sociais), distribuído por séries, pelos itens “Conteúdo”, “Objetivos” e “Sugestão de atividades” – redigido por professoras oriundas dos Ginásios Vocacionais que foram fechados pelo regime militar;
- 1977 – Governador Paulo Egídio Martins – *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries – Azulão* – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) – uma versão mais sintética do currículo anterior, que separa conteúdos de História e Geografia para as sétimas e oitavas séries, possui uma indicação bibliográfica ao final - presença de professores da rede e da Universidade de São Paulo (USP);
- 1986 – Governador Franco Montoro - *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau – Proposta da CENP* – divisão das séries em 3 ciclos,

⁴ Este currículo e os seguintes podem ser encontrados no site do Laboratório de Material Didático do Departamento de História da Universidade de São Paulo: [Propostas Curriculares | Laboratório de Ensino e Material Didático \(usp.br\)](#)

estudo da história a partir do eixo temático “Trabalho” – redação de professores da rede e assessoria de professores da USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – debates preliminares com a rede, relatórios por diretorias de Ensino; não chega a ser homologado;

- 1992 – Governador Luiz Antonio Fleury Filho - *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau* – CENP - assume que é uma versão discutida a partir da proposta anterior – redação por professores da USP, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP);
- 2008 – Governador José Serra - *Projeto São Paulo faz Escola* – Fundação Vanzolini – lista de conteúdos por série, integrando História Geral e História do Brasil – redação de história fica a cargo de professores e pesquisadores vinculados à Unicamp.
- 2019 – Governador Geraldo Alckmin/Márcio França - *Currículo Paulista – Ensino Fundamental*– Equipe da Secretaria da Educação de São Paulo em parceria com a União de Dirigentes Municipais de Educação – São Paulo (UNDIME-SP) – segue modelo proposto pela BNCC, listando “Unidades Temáticas”, “Ano”, “Habilidades”, “Objetos de Conhecimento” e “Orientações Complementares”, por séries, eventualmente há descritores originais para o estado, marcados por asterisco - redação de História tem uma professora da rede, um professor que menciona ter recebido bolsa do MEC para redigir o currículo, um membro que não possui Currículo *Lattes* ativo.
- 2020 – Governador João Dória – *Currículo Paulista – Ensino Médio* - Equipe da Secretaria da Educação de São Paulo em parceria com a União de Dirigentes Municipais de Educação – São Paulo (UNDIME-SP) – segue modelo da BNCC, não enumera as séries e divide os tópicos entre “Competências”, “Habilidades”, “Categoria” e “Objetos de Conhecimento”, estes últimos são subdivididos por disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia – redação de História por uma professora da rede e um técnico em avaliação e currículo.

O que esta série revela é um conjunto de produções originais antes da chegada da BNCC, que modula o currículo estadual como uma cópia fiel do currículo nacional. Tal fato não é fortuito, é preciso lembrar que a BNCC se apresenta, desde o início, como um currículo que irá padronizar a

educação nacional, com vistas a estabelecer classificações e comparações em avaliações de larga escala. A promessa de que a Base significa apenas 60% dos currículos cai por terra à medida em que é este o objeto de avaliação, desta forma, o prescrito torna-se 100% do que será realizado. Os currículos do Estado de São Paulo, nas últimas décadas, não possuíam nenhum conteúdo de história regional ou local nos segmentos do secundário, nem mesmo na formação de professores. Assim, a incorporação desta programação nacional pode ser feita sem maiores ônus como ocorre em outros estados da federação que tinham tradições consolidadas nos estudos regionais.

Os novos currículos propostos pela BNCC compõem-se de dois volumes distintos, produzidos em governos diferentes e por equipes diferentes, e em torno deles é possível fazer algumas considerações e levantar algumas hipóteses, como veremos a seguir.

O Currículo Paulista – Ensino Fundamental

A grande novidade deste currículo que aparece já nas páginas iniciais é a colaboração entre a Secretaria da Educação e a UNDIME-SP, tal como acontecera na versão nacional, que contara também com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A construção do currículo se inicia no governo Alckmin e é promulgada na gestão de seu vice, em função de seu afastamento para concorrer às eleições presidenciais. Em relação ao documento é preciso esclarecer que a versão original foi publicada em 2019⁵ e possui uma ficha técnica relativa a esta gestão. Uma nova versão foi publicada em 2020, com nova capa⁶, a partir do lançamento da versão do Ensino Médio, no governo seguinte. A versão aqui

⁵ Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista-jan2019.pdf>

⁶ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculopaulista-26-07.pdf>

analisada é a preliminar. Em ambas consta a inscrição: “... e todos os 74.229 participantes do Estado e dos 612 Municípios Paulistas”, em referência às consultas públicas realizadas. No entanto, não há nada que indique alterações no documento a partir destas consultas. É inevitável pensar que, neste caso, a “*participação*” não se refere ao movimento de debater e refletir em conjunto, mas sim à acepção que utiliza o verbo participar no imperativo na forma: “eu participo a você que...”.

O coordenador do documento que representa a Secretaria de Educação é Herbert Gomes da Silva, que atuou de forma intermitente como professor da rede estadual na área de Biologia a partir de 2006 e desde 2013 era membro da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria da Educação, tendo assumido a função de coordenador desta em 2017. Assim, percebe-se que a equipe é gerida por uma pessoa com larga experiência na rede. Os agradecimentos ao final do volume também se referem a membros das equipes estatais, tanto estadual como federal, com exceção da última que menciona o agradecimento: “Pelo apoio à Fundação Lemann e ao Instituto Ayrton Senna” (SÃO PAULO, 2019a, p. 364) o que demonstra que estas fundações tiveram um papel ativo na formulação do documento.

Em relação à área de História, como foi dito, não há inovações em relação ao proposto pela BNCC, com exceção de um ou outro acréscimo, muito pontual. Os redatores são Danilo Wenceslau Ferrari; Fernando Henrique Martins e Viviane Pedroso Domingues Cardoso. O primeiro, de acordo com seu currículo *Lattes*, possui graduação, mestrado e doutorado na área de História, cursados na Unesp, foi professor da rede estadual entre 2012 e 2013 e a maior parte de sua carreira se desenvolve na secretaria municipal de educação de São José do Rio Preto. Menciona ter sido bolsista do MEC em 2018 para a elaboração e redação do currículo paulista na área de História. Fernando Martins não possui currículo *Lattes* e não é possível

saber sua trajetória de trabalho. Viviane Cardoso, também de acordo com seu currículo, possui licenciatura, bacharelado e mestrado em História, todos pela USP, e atua na rede estadual desde 2012, como docente, e a partir de 2015 como Coordenadora de Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Centro-Oeste.

Esta breve análise demonstra que o currículo estadual não avança em relação ao federal, e foi redigido por professores vinculados ao ensino de História na Educação Básica, com alguma inserção na rede estadual.

A implantação deste currículo segue o mesmo padrão do que o antecedeu, com a produção de materiais apostilados, para professores e alunos, distribuídos para as escolas da rede e desta forma não causou reações significativas para docentes e gestores já “acostumados” a esta dinâmica de trabalho.

Ressalte-se, por fim, que estes impressos não possuem nenhuma marcação de quem os produziu, diferentemente da versão federal que traz na última página a inscrição: “Fundação Carlos Alberto Vanzolini Gestão de Tecnologias em Educação”. Neste volume nacional constam, como presidente do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, Maria Helena Guimarães de Castro e Rossieli Soares da Silva, como secretário executivo. Este último será secretário da Educação em São Paulo, a partir de 2020, responsável pelo documento curricular do Ensino Médio, que será analisado a seguir. Antes disso, assinale-se que a coordenação desta versão final ficou a cargo de Ghisleine Trigo Silveira, que anteriormente aparecera neste texto como responsável pelos cadernos produzidos pela Fundação Vanzolini para o projeto *São Paulo faz escola*. Por fim, registre-se que Rossieli também foi ministro da Educação, no governo Temer, e seu nome consta na versão final da BNCC, que unifica os dois volumes, do Ensino Fundamental e Médio.

O Currículo Paulista – Ensino Médio

O lançamento do volume curricular do Ensino Médio foi acompanhado do epíteto “o primeiro estado a aprovar um currículo do Ensino Médio”, divulgado tanto pelos portais oficiais do governo estadual, como na imprensa local⁷. É preciso assinalar que o secretário que estava à frente do projeto é o já mencionado Rossieli Soares da Silva, que participara das versões nacionais como secretário e como ministro.

A ficha técnica do documento paulista do Ensino Médio traz algumas inovações, sobretudo em relação aos componentes da equipe. Ressalte-se aqui, por exemplo, a figura do Coordenador Pedagógico, Caetano Pansani Siqueira, que é apresentado no site da Secretaria como formado em economia pela USP, com mestrado em educação em Stanford, nos Estados Unidos. O texto afirma que ele:

Construiu sua carreira conciliando os papéis de gestor e educador. Liderou a criação de material didático e avaliações de larga escala na *Geekie*, uma startup de tecnologia para a educação, além de atuar como head de gente & gestão na mesma instituição. Em paralelo, foi educador voluntário na ONG *Crea+* e autor de material didático de aprendizado socioemocional na *Semente Educação*. Hoje lidera a coordenação pedagógica na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.⁸

O coordenador pedagógico não possui currículo *Lattes*, mas as credenciais apontadas acima sugerem muito mais uma aproximação com o mercado do que com os projetos educacionais⁹. Ele não é o único e como

⁷ Conforme <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/>

⁸ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/quem-e-quem/quem-e-quem/coordenadora-gestao-basica/>

⁹ Um currículo do coordenador que se encontra na rede confirma esta inserção mais próxima das empresas do que do magistério. Entre outros exemplos possíveis, resalto as “Informações adicionais” nas quais o autor afirma ter sido “coordenador de treinamento de professores” por 24 meses. O uso de “treinamento” é bastante significativo da

Assessor Técnico de Gabinete para o Novo Ensino Médio SEDUC/SP encontramos Gustavo Blanco de Mendonça. O currículo *Lattes*, que só foi atualizado até 2018, nos informa que o autor é formado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas e que trabalhava, desde 2016, no Instituto Ayrton Senna. Uma busca na internet mostra também que o assessor cursa um mestrado profissional na Fundação Getúlio Vargas e traz alguns dos trabalhos realizados como exigência das disciplinas cursadas. Um deles tem o sugestivo título de “Expansão do ensino técnico no estado de São Paulo: a busca por garantir formação profissional para os estudantes que mais precisam”¹⁰ Nele, o autor analisa o projeto Novotec, de qualificação profissional, a ser oferecido pela rede estadual paulista, e lamenta a resistência que estes projetos sofrem por parte de “algumas categorias de profissionais”. A bibliografia utilizada é do campo da gestão pública, nenhuma obra refere-se à educação em um sentido mais amplo ou à busca do entendimento de quem são estes “estudantes mais vulneráveis” que necessitariam de qualificação para o trabalho. Inclusive porque a simples profissionalização não garante a existência de postos no mercado de trabalho.

Estes dois perfis mencionados sinalizam uma mudança importante na condução da Secretaria da Educação de São Paulo, apontando para um perfil mais gerencial, do que pedagógico, mais voltado à profissionalização, do que à educação. Neste ponto também é significativo que na versão anterior do site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), substituída recentemente, constassem seus “parceiros”, listando 11 entidades, entre elas “Parceiros pela educação”, “Fundação Lemann”,

visão de docência do coordenador. Vide: https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Caetano_Siqueira_CV.pdf

¹⁰ Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/29979/Caso%20com%20nota%20de%20ensino_Gustavo%20Mendon%C3%A7a.pdf?sequence=1&isAllowed=y

“Instituto Península” e “Instituto Singularidades”¹¹. O mesmo pode ser dito das “instituições” que constam na ficha técnica do documento curricular do ensino Médio:

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Centro Paula Souza, Conselho Estadual de Educação, Faculdade Zumbi dos Palmares, **Instituto Ayerton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação**, Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista (SÃO PAULO: 2020, p. 4 – grifos meus).

A presença da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado é outro sinalizador de que este currículo aponta mais para um caminho da educação profissional do que para a emancipação dos jovens, por meio de uma educação plena. De qualquer forma, estes currículos se alinham com a versão consagrada na reforma do Ensino Médio, que preconiza a educação profissional, em detrimento da educação plena (TOLEDO: 2017, p.178).

Na área de História, os redatores são Clarissa Bazzanelli Barradas e Edi Wilson Silveira. A primeira possui graduação e mestrado em História, pela PUC/SP, atuando desde 2006 como professora e, posteriormente, como coordenadora pedagógica na rede estadual. O segundo não possui currículo *Lattes* atualizado desde 2019, mas lá consta que o autor é graduado em História pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), cursava Pedagogia desde 2016 e possui duas especializações pela PUC/SP. Sua atuação na Secretaria de Educação iniciou-se em 2019 como “Técnico em Avaliação e Currículo”. Desta forma, os autores assemelham-se aos que

¹¹ O site era [Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação > Quem Somos > Parceiros \(escoladeformacao.sp.gov.br\)](http://escoladeformacao.e-aperfeicoamento.dos.profissionais.da.educacao.>QuemSomos>Parceiros(escoladeformacao.sp.gov.br))

escreveram a versão para o Ensino Básico, possuindo alguma inserção com a rede estadual.

Para analisar este conjunto de ações da Secretaria da Educação é fundamental considerar o *Plano Estratégico 2019-2022 – Educação para o Século XXI*, que faz um mapeamento da rede e traça os caminhos para o futuro. O documento inicia com uma análise do gigantismo da rede:

A rede pública estadual de educação de São Paulo é hoje a maior rede de Educação Básica do Brasil e das Américas. A secretaria atende diariamente 3,5 milhões de alunos em 5.100 escolas distribuídas em 645 municípios. São ao todo 250 mil servidores, dos quais 190 mil são professores. Considerando apenas os professores, caso fosse uma empresa, a rede estadual de educação seria a maior do país em número de colaboradores (SÃO PAULO, 2019b, p. 7).

Estes dados também constam no *Currículo Paulista – Ensino Médio* que inicia a “Introdução” com o subtítulo “Estado de São Paulo - Números que impressionam”. O plano estratégico é muito claro em relação a seus objetivos: “Liderar o IDEB 2021, educar os estudantes para o século XXI, profissionalizar a gestão de pessoas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 15). Em paralelo a estas, soma-se “aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público” (SÃO PAULO: 2019b, p. 15). Evidenciam-se aqui muitas permanências das políticas públicas da educação paulista – a busca por boas posições nos rankings nacionais, a importância dada a uma qualificação (sobretudo para o trabalho), as tentativas de gestão eficiente do corpo de funcionários, tudo isso tendo como ponto fundamental uma racionalização e economia de gastos.

Este cenário repõe a questão da dualidade do ensino, uma escola para os ricos, privada, uma escola pública, para os pobres. Como afirma Libâneo:

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. [...] Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

O texto é de 2012 e lido nos dias atuais assume um tom profético, quando se analisa a atual *Base Nacional Comum de Formação de Professores* (ALMEIDA NETO e MELLO: 2020). A atual diretriz para a formação docente, entre outras características, mais aproxima o trabalho do professor de um técnico que *aplica* conteúdos e métodos criados por outros, do que um profissional que faz um trabalho mais artesanal do que fabril (TARDIF e LESSARD: 2005, p. 190).

E a pandemia?

Não é possível encerrar este texto sem ao menos mencionar a atual pandemia de COVID-19 e seus efeitos nefastos na educação. Seria impossível analisar aqui todas as implicações desta situação calamitosa que vivemos, mas quero apontar ao menos o panorama geral. Com as medidas de isolamento social, as escolas estaduais foram fechadas em março de 2020 e assim permaneceram. As aulas passaram a ser veiculadas pelo *Centro de Mídias*¹² e os professores das escolas foram obrigados a seguir este currículo unificado, assistindo os programas veiculados pela TV e pelas plataformas digitais e propondo atividades a partir deles.

¹² Aulas disponíveis em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/#!/inicio>

No início de 2021 os docentes foram convocados a retornar às escolas. Houve muita resistência, movimentos de reivindicação pela manutenção das aulas virtuais, mas a tendência foi a volta, frente às condições precárias de contratação e atuação dos profissionais, até o advento da nova onda da pandemia e a decretação de novo isolamento no Estado. Um estudo fundamental realizado em parceria sindicato e universidades constatou que houve uma contaminação quase três vezes (2,92) maior entre os docentes do que entre pessoas na mesma faixa etária, de 25 a 59 anos (REPU, 2021).

É este o cenário, triste, da educação pública paulista.

Referências

ALMEIDA Neto e MELLO, Paulo Eduardo de. - De intelectuais ao precariado: para onde vão os professores e o ensino de história? In: ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; CARVALHO, João do Prado Ferraz de, LOURENÇO, Elaine (Orgs). *Ensino de História e Currículo em tempos torpes: leituras e reflexões*. Uberlândia: Navegando, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_4577c9807acf47929af56a4cbb125a8e.pdf

CÁSSIO, Fernando Luiz, CROCHIK, Leonardo, DI PIERRO, Maria Clara e STOCO, Sérgio. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 37, n.º. 137, 2016. Disponível em 1678-4626-es-37-137-01089.pdf (scielo.br)

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Entrevista à revista *Veja*. 10/02/2008. Reproduzida em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/premiar-o-merito/>

FONSECA, Vitória Lima e LIMA, Paulo Gomes. Sobre a política curricular do estado de São Paulo (2007-2009): algumas reflexões e encaminhamentos. *Revista Curriculum*. São Paulo, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p544-565>

FONSECA, Vitória Lima. Políticas públicas e educação no estado de São Paulo: 20 anos de um governo. *Anais do XXI Encontro Regional de História – ANPUH/MG*. Disponível em: http://www.encontro2018.mg.anpuh.org/resources/anais/8/1534717693-ARQUIVO_textoanpuhMG.pdf

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/ao4v33n119.pdf>

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LOURENÇO, Elaine. Existe um currículo paulista? In: ALMEIDA NETO, Antonio Símplicio de; CARVALHO, João do Prado Ferraz de e LOURENÇO, Elaine (Orgs). *Ensino de História e Currículo em tempos torpes: leituras e reflexões*. Uberlândia: Navegando, 2020. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_4577c9807acf47929af56a4cbb125a8e.pdf

RAMOS, Gêssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>

REPU 2020. *Nota Técnica – Monitoramento de casos de Covid 19 na rede estadual de São Paulo*. 2021. Disponível em: https://3c60co40-0201-4188-bfd9-ddc208c6ad1a.filesusr.com/ugd/9cce30_232a4b26e21c4a60a750731ec5a27cdd.pdf

SÁ, Guilherme Cardoso de. Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Econômica (PPGHE), do Departamento de História, da

Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-30082019-131953/pt-br.php>

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista – Ensino Médio*. Secretaria da Educação de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. Secretaria da Educação de São Paulo – União dos Dirigentes de Ensino – São Paulo. 2019a.

SÃO PAULO (Estado). *Plano estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI*. Secretaria de Educação – São Paulo, 2019b. Disponível em https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: TOLEDO, Maria Rita de Almeida e MACHADO, André Roberto de A. *Golpes na História e na Escola – o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez editora e Anpuh/SP, 2017.

A História do Amapá e o Referencial Curricular Amapaense: trajetória, perspectivas e possibilidades

Vitor Ferreira da Silva
Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Introdução

O presente ensaio tem o objetivo de refletir sobre o processo de produção e as estratégias de implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA), buscando destacar as impressões iniciais vislumbradas em relatos de professores e professoras de História da rede pública do estado do Amapá. Pensando em como colaborar com este debate sem cair em análises óbvias e polarizadas, pretendemos ancorar esse texto em três momentos principais: apontar as fragilidades do componente de História que estão no Referencial Curricular Amapaense como resultado apressado do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); trazer diferentes percepções acerca da construção e efetivação da BNCC e do RCA no ensino de História no Amapá, a partir de relatos dos professores de História da educação básica; e, por fim, analisar a implementação da BNCC e do RCA a partir da iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Amapá e da participação dos professores de História no curso de formação continuada sobre esses documentos normativos. Nossa intenção é ter uma visão geral desse processo, entendendo-o a partir dos embates que envolvem diferentes concepções de História e ensino de História (daquilo que está no currículo e na história ensinada), ressaltando a dificuldade em se construir, ainda hoje, documentos normativos curriculares que possam

dar conta principalmente das conexões entre o nacional/global e o regional.

O lugar do Amapá no currículo nacional

Quando se fala em recepção da Base Nacional Comum Curricular no Amapá, é fundamental entendermos o processo de construção do Referencial Curricular Amapaense. Esse documento normativo (RCA) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá em 2019. Ele foi construído por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, chamados de redatores, em 2018, seguindo o cronograma do MEC para a atualização dos referenciais curriculares estaduais alinhados à BNCC aprovada em 2017 (BRASIL, 2018). O Referencial Curricular Amapaense estabelece normas curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Ele pretende ser um norteador do currículo das redes pública e privada no Amapá e também preconiza a superação da desigualdade escolar, ao discorrer sobre as diferentes modalidades de ensino no estado (educação especial, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação quilombola e educação indígena), além de propor ações para a afirmação de um currículo que dialogue com essas diversas realidades educacionais. A construção do Referencial Curricular Amapaense, segundo consta no próprio documento:

[...] passou por uma etapa de consulta pública que se estendeu por um período de 30 dias no mês de setembro de 2018, visando que os profissionais da área educacional, bem como a sociedade como um todo, considerassem a pertinência ou não do referido documento e inclusive propondo ajustes ou sua ampliação. (AMAPÁ, 2018, p. 33)

Declarações oficiais à parte e à despeito de uma “consulta pública” feita por ocasião da construção do documento, ao ler o Referencial

Curricular Amapaense percebemos diversas tensões que dizem respeito, principalmente ao lugar da história do Amapá nesse cenário de reformulação dos currículos nacionais/regionais.

A primeira tensão, talvez a maior e a que nos interessa aqui, seja a supressão que o Referencial Curricular Amapaense faz de um componente curricular que existia desde 2011 no Amapá, o Estudos Amapaenses e Amazônicos. A Secretaria de Educação do Estado do Amapá propusera o componente, instituído por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 56, de 25 de agosto de 2011. Era um componente que substituía a Oficina de Projetos, que formava a parte diversificada do currículo escolar. O componente curricular chamado de Estudos Amapaenses e Amazônicos podia ser ministrado tanto pelos professores de História quanto de Geografia, com carga horária de 80 aulas anuais, para atender do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental. Com a homologação do Referencial Curricular Amapaense, alinhado à BNCC, em 2019, extinguiu-se o componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos.

Uma segunda tensão na reformulação do currículo regional alinhado à BNCC que resultou no Referencial Curricular Amapaense foi a percepção da necessidade de acompanhar ou reproduzir a lógica completa da BNCC, que estabeleceu os componentes curriculares por área de conhecimento (Ciências Humanas teria apenas dois componentes, História e Geografia). Nesse sentido, em consonância com a supressão dos Estudos Amapaenses e Amazônicos, o RCA “apagou” a história regional no Amapá. Pode parecer estranho e até contraditório mas, ao fazer uma análise do componente de História no Referencial Curricular Amapaense de 2019, percebemos o apagamento dos temas regionais e uma prescrição de conteúdos (agora denominados de *objetos de conhecimento*) que está totalmente submissa aos temas globais/nacionais, sem diálogo com a história regional, estabelecendo uma via de mão única, ou seja, o regional e o local sempre são

pensados a reboque das reflexões nacionais e globais. Analisando o documento, das 99 habilidades da BNCC previstas para o componente de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) estão incluídas apenas 13 habilidades sobre a história do Amapá, de modo desarticulado. Ou seja, o que o Referencial Curricular Amapaense prescreve como norteador para os currículos regionais no Amapá, em relação ao componente de História, são conteúdos com temas majoritariamente nacionais (87% das habilidades para os Anos Finais) e flagrantemente diminutos os conteúdos de história do Amapá (13% das habilidades para os Anos Finais).

Some-se a isso o fato inegável de tentar colocar, sem muita articulação, o “lugar” do Amapá nesse contexto da história nacional/global: as habilidades referentes ao tema regional seguem a cronologia da história mundial/nacional, sendo caudatárias dessas narrativas macro-históricas. Ou seja, ao invés de pensar a história regional a partir do Amapá e das relações que se estabelecem com a história global/nacional, pesou a maneira tradicional de entender as questões regionais, apenas como reflexo dessa história global/nacional. Na narrativa cronológica do documento, também percebemos o “lugar” do Amapá totalmente esquecido: na chamada “História recente” do 9º ano não existe nenhuma habilidade nesse eixo sobre o Amapá, conforme Figura 1. (AMAPÁ, 2019, p. 531-532)

Figura 1: O Amapá fora da história recente no RCA

A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	
	A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
	Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. (EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	

Fonte: Amapá, 2019

As tensões em torno da construção e recepção do Referencial Curricular Amapaense

Esses pontos de fragilidade que estão na parte de História do Referencial Curricular Amapaense são sintomáticos dos embates em torno daquilo que é prescrito como conteúdo para a criação de currículos e as necessidades de se afirmar um conhecimento histórico escolar que contemple a realidade dos alunos. Eles também nos ajudam a refletir e pôr em debate a construção de currículos de História que, de fato, sejam pertinentes quando a questão é pensar a história regional e suas conexões com a história global/nacional.

Um ponto importante a se destacar é o alcance da participação dos professores de História do Amapá na construção do Referencial Curricular

Amapaense, feita em 2018. Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Amapá, a construção do Referencial Curricular Amapaense envolveu a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Amapá (UNDIME), o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE), entre outras instituições educacionais amapaenses, além de consulta pública com professores, técnicos e especialistas em ensino de História (AMAPÁ, 2019, p. 14-15). Foram contabilizadas 44 escolas visitadas diretamente em 9 municípios amapaenses, 7 entrevistas em TV e rádio e “68,28 mil participações, sendo destas 83,8% de professores, o que exigiu um trabalho de sistematização das sugestões advindas deste processo” (AMAPÁ, 2018).

Para a escrita desse texto, observamos, a partir de relatos dos professores de História no Amapá, aspectos do processo de construção e recepção do Referencial Curricular Amapaense e de como tem sido trabalhar com esse documento. Duas questões iniciais que apresentamos a partir desses relatos dão conta da crítica desses professores sobre a própria construção do documento (apesar da “consulta pública” assinalada, existe um consenso de que a participação dos professores não aparece no documento aprovado em 2019, o que teria evitado a extinção do componente de Estudos Amapaenses e Amazônicos do Referencial Curricular Amapaense).

Isso tem gerado críticas dos docentes da Educação Básica no Amapá, principalmente dos professores de História. A área de ciências humanas definida no RCA é formada por História e Geografia, extinguindo-se o componente de história regional chamado de Estudos Amapaenses e Amazônicos. Vejamos aqui relatos específicos de professores da rede estadual em relação ao Referencial Curricular Amapaense, especialmente sobre o processo de construção do documento e da extinção do componente de

Estudos Amapaenses e Amazônicos. O relato a seguir é de um professor de História da cidade de Macapá, capital do estado:

O RCA (ao menos dos anos finais do Ensino fundamental) é praticamente uma cópia mal feita da BNCC. Lamentavelmente os responsáveis (dois professores de História cujos nomes constam no documento) não se atentaram para as especificidades regionais e locais, bem como, aos avanços da historiografia amapaense. [...] o meu ver a participação da sociedade e dos profissionais da educação na construção do RCA foi extremamente limitada. Para verificar o que estou a afirmar basta comparar as habilidades da BNCC com o RCA são praticamente as mesmas. Poucas mudanças. Para piorar o componente curricular Estudos Amazônicos e Amapaenses não consta no RCA. No entanto, há uma mobilização dos professores de História que está tentando reverter a situação. (B.R.N.M)

Outro depoimento, de um professor de História da cidade de Ferreira Gomes, município que fica a 130 km de Macapá, coloca em relevância não apenas as dificuldades e contradições que estão na parte de história do RCA, como também cita outro problema, nesse caso, a retirada da língua francesa ensinada tradicionalmente nas escolas do Amapá, estado que faz fronteira com a Guiana Francesa e que tem um histórico de relação extremamente complexo há séculos:

O que eu posso falar sobre a construção do Referencial Curricular Amapaense é que pareceu ser um processo mais para se cumprir exigências legais da política educacional. No meio escolar, nas unidades escolares, ficaram quase inexistentes qualquer iniciativa, do grupo pedagógico e gestão e entre os professores, de debates sobre assunto. Particularmente, tinha conhecimento que a secretaria estadual havia formado uma equipe de profissionais no início do ano 2018, para que pudesse encaminhar as discussões. Não sei dizer se entre eles houve alguma forma de debate. Lembro que na época foi disponibilizado um *link* para diálogo e sugestão. Como professor de história, fiz uma referência a certo conteúdo da chamada História Nacional, que aqui no Amapá se

tinha especificidade local. Mas de uma maneira geral, o que mais ficou visível na construção do RCA foi a proposta de continuação ou retirada do componente curricular de língua francesa. Destaco positivamente a tentativa de mostrar uma história mais regionalizada em algumas temáticas da História Nacional, com a implementação de habilidades, embora pouca. Penso que pela necessidade da demanda mais burocrática, e sem um envolvimento com conhecimento mais técnico, o RCA precisará de uma releitura/ readequação em breve, muito embora consideramos sua proposta salutar.” (A.A)

Em outro importante depoimento, de uma professora de História de Macapá, temos críticas que mostram a fragilidade do componente de História no RCA e seu alinhamento considerado submisso à BNCC:

[...] no RCA as menções a procedimentos para o ensino fundamental das séries finais são esparsas e raras encerrando-se em pouco mais de cinco parágrafos que repete generalizações a partir do texto da BNCC, presumindo assim que devesse orientar-se pelo documento nacional. Ora, se assim fosse, perguntase: qual a necessidade de se constituir uma comissão local para a elaboração do RCA, onerando os cofres públicos, já que aos redatores foi direcionado o custeio por meio de bolsa e estes ignoram os marcos legais que embasam a BNCC, como o Art. 26 da LDB? (A.M)

Nesse sentido, o panorama apresentado por esses relatos demonstra tensões e ruídos relacionados ao Referencial Curricular Amapaense, sinalizando:

1. A importância da democratização na construção de documentos curriculares norteadores de conteúdos a serem implementados na escola pública;
2. O diálogo efetivo com os professores de História da educação básica no Amapá para a legitimação do documento;
3. A comunicação permanente com a pesquisa sobre a história do Amapá (farta e de qualidade) produzida pela Universidade Federal do Amapá e outras instituições de pesquisa, como o Instituto de Pesquisa Arqueológica do Amapá (IEPA).

Outra questão importante a ser colocada nos debates sobre a construção e recepção do Referencial Curricular Amapaense, alinhado à BNCC, é o curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá em 2019, momento em que se reuniram grande parte dos professores de História do estado e que promoveu a implementação do documento curricular nacional (BNCC) e regional (RCA) na rede pública de ensino amapaense. Segundo o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma etapa fundamental seria definida, ou seja, a construção do documento curricular das redes de ensino dos estados da federação seria realizada depois da aprovação da BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. No caso do Amapá, isso aconteceu em 2018 com a criação do Referencial Curricular Amapaense; outra etapa importante seria a implementação desses dois documentos curriculares na rede de ensino do Amapá (BNCC e RCA) no ano de 2019, por meio de curso de formação continuada com os professores da rede estadual e da rede municipal de educação, uma vez que esse processo estava sendo feito em regime de colaboração.

A Secretaria de Educação do Estado do Amapá criou então uma equipe de técnicos que seriam responsáveis por essas duas etapas, a construção de um referencial curricular regional alinhado à BNCC e, posteriormente, a implementação dos dois documentos na rede de ensino pública do estado por meio de curso de formação continuada.

Nesse sentido, o objetivo dessas formações seria apresentar os dois documentos aos professores do estado, recomendando a utilização deles em todas as etapas da educação básica, indo do plano de curso, plano de aula até a reelaboração do projeto pedagógico das escolas, tudo alinhado à BNCC e ao RCA. Vejamos que a BNCC foi aprovada em 2017 e o Referencial

Curricular Amapaense foi aprovado em 2019 e, portanto, tais formações não se dedicaram a discutir esses documentos, mas sim implementá-los nas redes de ensino do Amapá, na tentativa de habilitar os professores para o uso desses documentos na prática. Foi justamente nessa ocasião que se “descobriu” a extinção do componente de história regional do Amapá, além da percepção clara e evidente de uma proposta curricular regional que em quase nada diferia da proposta de ensino da história nacional.

O público-alvo dessa formação eram os professores do estado e dos municípios do Ensino Fundamental dos Anos Finais. A área de abrangência, por conseguinte, eram as escolas municipais e estaduais do estado do Amapá, dessa respectiva etapa de ensino. A inscrição para a formação foi feita pelo *Google Forms*, com o *link* enviado pela Secretaria de Educação do estado para todas as escolas estaduais e municipais. De modo geral, todos os professores que participaram da formação eram dispensados de suas atividades na escola para se dedicar às 16 horas do curso de formação continuada sobre a BNCC e RCA: dois dias, pela manhã e tarde (8 horas de curso por dia). Quase todas as formações foram feitas na capital do estado, Macapá. Apenas os municípios de Laranjal do Jari, Mazagão e Santana tiveram formações fora de Macapá, momento em que a equipe de técnicos da Secretaria de Educação do estado se deslocou para dar o curso de formação continuada. Os professores dos municípios que vieram participar da formação em Macapá tiveram toda a estrutura fornecida pelo governo estadual (transporte, hotel, alimentação) nos dois dias da formação. É importante mencionar que o estado do Amapá foi o único estado da federação que conseguiu realizar a implementação dos cursos de formação continuada sobre a BNCC (e RCA) de forma presencial com todos os municípios. Isso foi possível, entre outros fatores, pelo número reduzido de

municípios no estado (16 municípios) e pela estrutura fornecida pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá.

Na prática, o curso de formação sobre a BNCC e RCA realizado no segundo semestre de 2019 contou com a participação de 358 professores de História, de todos os 16 municípios do Amapá. No projeto original, a projeção era alcançar mais professores, precisamente 789 professores de História do Ensino Fundamental, de acordo com a meta 4 do projeto de formação feito pela equipe de professores de História responsável inicialmente pela formação. A distância entre o número de professores que era esperado para participar da formação e o número dos que efetivamente participaram sugerem alguns pontos de reflexão.

Teoricamente, se não havia prejuízo das atividades na escola (os professores foram dispensados nos dois dias de formação) e nem prejuízo financeiro (a estrutura fornecida pelo governo dava conta de transporte, hotel e alimentação) que motivo explica a baixa presença dos professores de História nessa formação? Uma hipótese, não a única, para explicar essa baixa presença poderia ser a tensão criada pelo contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular, que passou por três versões, a primeira, redigida em 2014 e aberta para consulta pública em 2015.

É de conhecimento público a tensão em torno dessas versões, principalmente da primeira delas. Sabemos que a prescrição de conteúdos para a construção de um currículo não é uma seara fácil e os maiores críticos da primeira versão da BNCC que, segundo seus autores, apresentava uma proposta inovadora, que questionava a baliza eurocêntrica dos currículos de História no Brasil (SILVA; MEIRELES, 2017), foram os professores da educação básica e de especialistas em ensino de História. E, de fato, foi o que se viu nas formações que implementaram a BNCC no Amapá: professores reticentes em relação ao documento aprovado em 2017.

Essas ressalvas aumentavam quando o assunto era o Referencial Curricular Amapaense, sendo um consenso na fala dos professores certo distanciamento deles sobre o que estava nos documentos e a ideia de que foi algo construído “de cima para baixo”, o que não legitimava a BNCC e o RCA para ser colocado em prática nas salas de aula. Muitos professores desistiram da formação no primeiro dia, quando souberam (em 2019) que o documento tinha sido aprovado em 2017 e que seria o balizador de currículos, planos de curso e planos de aula em toda a educação básica.

Existia um sentimento por parte desses professores de que a formação seria mais uma das consultas públicas sobre a BNCC, com a possibilidade de levar suas demandas para um documento ainda em construção.

O tema mais sensível, que permeou todos os dois dias dessa formação, foi a extinção do componente curricular regional chamado de Estudos Amapaenses e Amazônicos, prevista pelo Referencial Curricular Amapaense de 2019. Como comentamos anteriormente, esse componente existia desde 2011, substituindo outro componente curricular chamado de Oficina de Projeto. Tradicionalmente, a Oficina de Projeto levava para a sala de aula discussões sobre a temática regional nos Anos Finais (6º ao 9º ano). Com a substituição feita em 2011, o componente de Estudos Amazônicos e Amapaenses substituiu a Oficina de Projeto, mantendo a tradição de um componente dedicado ao estudo da temática regional, dialogando principalmente com outros componentes como História, Geografia e Artes.

O RCA aprovado em 2019 decidiu por um alinhamento severo em relação ao organizador curricular: as áreas de conhecimento e os componentes por área ficaram exatamente iguais aos definidos pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, na área de ciências humanas ficaram História e Geografia e saiu Estudos Amazônicos e Amapaenses. Como dito anteriormente, a necessidade de acompanhar ou reproduzir a

lógica completa da BNCC acabou por obliterar (de forma intencional) a discussão sobre a temática regional.

A questão longamente debatida pelos professores de História nas formações que implementaram a BNCC e o RCA em 2019 foi a saída desse componente regional da provável nova matriz curricular (aprovada em dezembro de 2020). Isso seria um problema? Tirar um componente que discute a história regional da matriz curricular, de fato, não seria um avanço, uma vez que a própria BNCC preconiza a construção de um conhecimento que dialoga com a realidade vivida do estudante. No entanto, se ao mesmo tempo fossem incluídos os temas da história regional no componente de História do Referencial Curricular Amapaense, os danos seriam menores.

Mas o que existe é a cópia tal e qual das habilidades que estão na Base Nacional para o Referencial Curricular Amapaense em relação ao componente de História. E isso colocou a discussão sobre a história regional longe da sala de aula, com reflexos desastrosos na formação dos estudantes amapaenses. Esses cursos de formação continuada de 2019 tiveram um efeito contrário, em um movimento dialético, ao conscientizar os professores de História a lutar pela inclusão da história regional (de fato) no currículo escolar amapaense. O diálogo com entidades como a ANPUH/Amapá e a UNIFAP, por exemplo, são indicadores da mobilização pela defesa da garantia do ensino de história regional amapaense em sala de aula.

Considerações finais

Mesmo com todos os esforços para se produzir uma história regional amapaense que dê conta das lacunas que estão na historiografia sobre o tema, ainda vemos cristalizado certo preconceito ou um *status* menor dessa história, sempre comparada e incluída como caudatária de uma história global/nacional.

Com pouca demonstração de que nossos documentos normativos e currículos superem tais esquecimentos, a homologação do Referencial Curricular Amapaense em 2019 chancelou esse esquecimento e extinguiu o componente de história regional da matriz curricular do estado e praticamente eliminou o estudo dos temas regionais (como se não bastasse a obliteração da temática indígena, agora temas importantes da história amapaense/amazônica ficaram no limbo).

O descompasso entre o conteúdo tradicional que está no Referencial Curricular Amapaense, que é o documento norteador da matriz curricular estadual aprovada em dezembro de 2020, tem sido um golpe duro para os professores de História no Amapá e para a inclusão de temas relevantes sobre a história amapaense/amazônica no currículo regional. Há que se rever tais desvios.

Em 2020 foi criado um currículo prioritário para auxiliar os professores da rede pública estadual em aulas remotas, no contexto da pandemia do Covid-19 (AMAPÁ, 2020). A construção desse currículo prioritário de História (disponível na plataforma do governo estadual) está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular e com o Referencial Curricular Amapaense, a ser trabalhado no contexto de aulas remotas por causa da pandemia.

Apesar de raras e sem profundidade em seus recortes temáticos, as habilidades do RCA que tratam sobre a história amapaense foram consideradas como “prioritárias” e escolhidas intencionalmente para serem trabalhadas em sala de aula, nesse currículo que se pretendia flexível por causa das dificuldades de professores e alunos no contexto das aulas remotas por causa do isolamento.

O mais importante nesse currículo prioritário de História foi o diálogo com os arqueólogos do IEPA e professores da UNIFAP, que se desdobrou em uma seção bibliográfica recomendada aos professores de

História da rede estadual, que contempla diversos temas da história regional, como a antiga ocupação indígena da Amazônia/Amapá, megalitismo, as civilizações Maracá e Cunani, mitologias, histórias e culturas indígenas, o Contestado franco-brasileiro, a história das mulheres no período jana-rista (década de 1940/1950), para citar alguns exemplos.

Nesta seção, disponibiliza-se então uma bibliografia que contempla (mesmo que parcialmente) os estudos historiográficos e arqueológicos sobre o Amapá. Combina estudos já considerados clássicos com uma historiografia recente e estão divididos por temas. São livros, artigos científicos, dissertações e teses acadêmicas sobre história, ensino de História e arqueologia que podem servir como base para a elaboração dos planos de aulas de história regional, com links para acesso às obras, em sua grande maioria. Esses temas podem ser encontrados no Referencial Curricular Amapaense? De modo algum. Eles podem ser levados para a sala de aula a partir da leitura crítica e propositiva do Referencial Curricular Amapaense? Sem dúvida que sim. Entre o currículo de história oficial e a história ensinada existe um mundo de negociações, agenciamentos e, principalmente, resistências.

Referências

AMAPÁ. **Currículo Prioritário Amapaense**. Macapá, 2020. Disponível em: <<https://https://nte.ap.gov.br/cpa/>> Acesso em: 24 fev. 2021.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Macapá, 2019. Disponível em: <<https://https://rca.nte.ap.gov.br/>> Acesso em: 24 fev. 2021.

AMAPÁ. **Documento curricular é entregue ao Conselho Estadual de Educação**. Macapá, 2018. Disponível em: <<https://seed.amapa.gov.br/det2.php?id=22709/>> Acesso em: 24/02/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Guia de implementação da BNCC.** Disponível em:
<https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementation_da_bncc_2018.pdf/> Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais

Francisco Egberto de Melo

Introdução: o currículo como possibilidade de resistência

Em 29 de Julho de 2019, no auditório da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG-CE), realizou-se o Seminário de Lançamento do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) apresentado como resultado de uma,

construção conjunta, envolvendo os municípios, gestores (as), professores (as), estudiosos (as) e muitos (as) que têm na educação o processo por excelência para a formação integral de crianças e adolescentes. Além de consulta pública, da escuta direta de professores e professoras, o documento teve a leitura crítica de especialistas das diferentes etapas/componentes curriculares” (CEARÁ, 2019, p. 18).

Menos de um ano antes, no dia 14 de dezembro de 2018, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando todas as etapas da educação básica, fora homologada e publicada pelo Ministério da Educação, depois de idas e vindas, três versões oficiais e parecer de aprovação do Conselho Nacional de Educação de 4 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). A BNCC em sua versão final se apresenta tendo como referências, dentre outros documentos, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.0005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC/SEB/ DICEI. 2013).

Enquanto a BNCC se propôs como “referência nacional para a reformulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 6) com vistas à homogeneidade nos currículos da educação básica brasileira, os Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são definidos com base no “regime de colaboração”, no qual “as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 18). A BNCC considera ainda que, conforme o pacto interfederativo, estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), os DCRs devem “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 14). Ou seja, os DCRs devem garantir uma identidade local própria, ao mesmo tempo em que precisam garantir a efetivação hegemônica do modelo nacional de educação.

A estratégia do Ministério da Educação foi, portanto, montar uma hierarquização de prescrições curriculares que fizessem com que a BNCC chegasse ao cotidiano de atividades de ensino e de aprendizagem em todas as escolas do País por meio de seus projetos pedagógicos.

A partir da análise comparativa da BNCC com o Documento Curricular Referencial do Ceará, vistos aqui como dispositivos de saber e poder, numa perspectiva foucaultiana, nossa proposta é identificar possibilidades de uso de táticas de resistência no ensino de história que favoreçam o trabalho com temáticas contrárias ao conservadorismo presente na sociedade brasileira, a exemplo das relações de gênero, étnicas e raciais. Nosso desafio é mostrar que se os documentos curriculares são dispositivos de saber e poder que se propõe a controlar a trama da educação básica e da

formação de professores no território nacional, cada espaço escolar e de formação é lugar de liberdade que potencializa a insurgência contra essas prescrições. Partimos do pressuposto de que a BNCC e os DCRS são currículos prescritos que se retroalimentam quando executadas em práticas cotidianas do ensinar e aprender escolar aqui analisadas como práticas discursivas carregadas de suas singularidades. São, portanto, dispositivos legais que buscam legitimação ao se efetivarem em sala de aula, tendo como principal agente, o professor.

Compreendemos que o somatório destes documentos, como a BNCC, os DRCs e toda legislação que lhes envolvem, a organização de projetos pedagógicos e demais documentos escolares, os processos de avaliação internos e externos, os métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem que serão usados tendo a BNCC como referência, dentre outras mudanças burocráticas e pedagógicas, serão fundamentais para a organização escolar e a redefinição da educação brasileira nos próximos anos. Interpretá-los como práticas discursivas significa identificá-los conforme o que dizem e propõem que seja feito nas instituições escolares, ao mesmo tempo vê-los como numa grande rede social, cultural, política e econômica estabelecida dentro e fora das redes escolares. Desde já, observá-los como dispositivos que não romperam com o padrão básico já definido por Freitas e Bicas (2009) sobre os setenta anos que antecederam e culminaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): a homogeneidade continua sendo a “questão de fundo” de nossas reformas educacionais.

Nossa intenção, portanto, é evidenciar as diferenças e aproximações significativas entre as DCRC e a BNCC em diálogo com outros documentos quando necessário no que diz respeito às relações de gênero, sexualidade, raça e etnia, com ênfase para o ensino de história. Nos propomos a analisar os documentos a partir da dinâmica de poder que envolve as relações que se expressam nas disputas curriculares como campos de luta, portanto

disputa de poder, em torno do estabelecimento de regimes de verdade sobre as relações de gênero, raça e sexualidade na educação escolar e no ensino de história para as crianças e jovens brasileiros.

Entendemos que gênero, raça e sexualidade são identidades culturais aqui vistas como movimentos que se formam e se transformam continuamente, que se contradizem e se deslocam em direções diferentes e de forma plural, que geram pontos de tensões na teia social, assim como nos salienta Stuart Hall,

à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A inserção dessas identidades culturais e a forma como isso acontece em propostas curriculares permite o afloramento das tensões identitárias nos micros espaços escolares que potencializam poderes além dos limites definidos pelo Estado em suas prescrições curriculares.

Confiamos que este artigo não seja apenas mais uma reflexão teórica sobre o currículo, ensino de história e identidades, mas que, de alguma forma, nos possibilite alternativas referencias de pesquisa e ensino, que nos ajude a combater o que se nos mostra nesse momento com toda sua força de mobilização: a necessidade de combater, como tão bem nos disse Foucault, em 1977, mas bastante atual para o tempo presente: combater o inimigo maior que “está em todos nós, que persegue nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar essa coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 2017, p. 135).

Sem desconsiderar as grandes corporações financeiras, econômicas e culturais que se anunciam especialmente com o envolvimento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas

reformas curriculares brasileiras dos últimos anos, esperamos analisar os potenciais mecanismos de resistências mais sutis que se expressam na relação entre poder e saber infiltradas nos capilares culturais do currículo enquanto território, espaço e lugar de conflitos e disputas identitárias.

A relação pendular do DCRC com a BNCC

Ao Considerarmos a BNCC e os DCRs a partir das relações de força e de poder que neles se efetivam conforme as forças e poderes que lhes antecedem e condicionam nos processos de elaboração, ponderamos que estas relações multipontuais, difusas e estratégicas determinam singularidades e funções plurais que expressam complexidades que envolvem interesses, paixões, ações e reações. Assim, os que compartilham suas experiências com essas propostas curriculares (professores e estudantes da Educação Básica, professores formadores de professores nas Instituições de Ensino Superior, gestores, o vigia da escola, os pais, a comunidade, o pessoal da limpeza, todos...), de alguma forma, mobilizam táticas de vivências, porque é isso que cada um faz a cada “foco de experiência”, por mais primário e não localizável que possa ser, ao tempo em que estabelecem sentidos às suas ações de efetivação curricular como “técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 6), portanto como relação de poder e de resistência.

Por mais que o entendimento dos gestores da atual educação brasileira seja de que basta investir numa intensa formação baseada na racionalidade técnica, as experiências cotidianas seguem, quase sempre, linhas de diferenciação de forças, toma caminhos divergentes, reparte-se e dispersa-se do intencionado pelos idealizadores de currículos oficiais, gerando divergências, disjunções irredutíveis entre o pensado (a racionalidade técnica) e o praticado na efetivação cotidiana do ensinar e aprender escolar.

Nossa ideia é que é possível uma análise mais próxima de estudos que possibilitem compreender as experiências de ensino de história no interior das culturas escolares. Compreender, portanto, o ensino de história como um ponto a partir do qual se formam saberes diversos mais ou menos heterogêneos, bem como “conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade... ver o conhecimento e o currículo como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2011, p. 134-135).

Tanto a Base como os Documentos Referenciais Curriculares resultaram de disputas e relações de poder no âmbito das instituições educacionais, especialmente no Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e nos Conselhos Estaduais, o que pode ser identificado facilmente pelas idas e vindas da Base, disputada inclusive na grande imprensa. O resultado dessas disputas são definições curriculares que se transformam em uma grande máquina abstrata envolvendo as engrenagens do Governo Federal, dos governos estaduais, distrital e municipais, de Universidades e Institutos, das Secretarias de Educação, das Escolas da Educação Básica, de movimentos como “Todos pela Base” e de grandes institutos, fundações e consultorias como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, Serviço Social do Comércio (Sesc).

Não por acaso, muitos dos seminário de implantação da Base contaram com a Assessoria direta dessas instituições, como o 17º Seminário Nacional da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, realizado na Bahia, em agosto de 2019¹, ou o Seminário de Educação

¹ A consulta ao site do evento permite identificar as “parcerias institucionais” de: Itaú Social; alana; Fundação Lenman; Fundação Santillana; Fundação Telefônica Vivo; Unicef; Instituto natura. Disponível em:

Sesc em Fortaleza, com educadores e gestores escolares, em junho de 2018², o mesmo ocorrendo em vários municípios pelo País, geralmente apoiados por assessores técnicos e documentos formados e desenvolvidos, respectivamente, pelo Movimento “Todos pela Base”, destinados a gestores e professores e com a assessoria direta de técnicos³.

No entanto, mesmo com todo esforço das instituições citadas, quando os currículos são efetivados em ações escolares se atualizam em seus efeitos, tendo por causa as condições socioculturais de cada instituição escolar ou de formação de professores. Nesse sentido, são potencializadas as relações de força nesses espaços, manifestadas em micro ações e formas móveis e instável de atuação que, possibilitam a corrosão nas engrenagens do poder. Assim, vemos interagir princípios locais e globais, restabelecendo novas relações de forças. Desta forma, o currículo, ainda que na condição de documento normatizador, torna-se práxis a ser olhada de forma desnaturalizada e dependente das relações de poder e saber, portanto, a ser pensado como forma de saber, matriz de comportamento escolar e constituição de modos de ser de sujeitos, como gestores, professores e estudantes, dentre os principais envolvidos nos processos escolares de ensino de história.

Na relação pendular entre BNCC e os DCRs dos estados e municípios e as práticas de ensino no contexto da cultura escolar oscilam, então, outros fenômenos curriculares, como as reuniões de planejamento e de adoção curricular, elaboração, distribuição leituras e apropriações dos

<https://undime.org.br/noticia/o8-07-2019-15-32-inscricoes-abertas-para-o-17-forum-nacional-da-undime> Acesso em: 30/03/2020.

² Programação disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/noticias/seminario-orienta-educadores-sobre-nova-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 30/03/2020

³ A exemplo do que ocorreu em Juazeiro do Norte, Ceará, em 04 de abril de 2018 com a realização da Conferência Municipal para a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil e Fundamental, que teve como conferencista o consultor pedagógico da Fundação Lemman e do Programa Formar João Paulo Cêpa, conforme informado pela Revista Cariri. Disponível em: <https://caririrevista.com.br/juazeiro-do-norte-debate-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 30/03/2020.

livros didáticos, tecnologias e mídias diversas utilizadas que funcionam como uma máquina social, envolvendo tecnologias humanas, materiais de agenciamento, formação e integração de pessoas, principalmente professores e estudantes, mas não apenas, em busca da unidade nacional que atinge todo campo social, tendo o ensino de história papel decisivo neste processo. Não por acaso, o estado brasileiro, desde o Império, jamais renunciou ao controle sobre a educação e principalmente o ensino de história, deixando sempre uma abertura para anular “a liberdade de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação”, (FONSECA, 1993, p. 61). No entanto, as demandas identitárias culturais diversas se inseriram na educação escolar e no ensino de história, tornando-se disputas de poder na sociedade de forma geral e necessidade curricular nas normativas educacionais que antecederam a BNCC.

Assim, a BNCC homologada pelo Ministério da Educação considera três destes documentos basilares de seus princípios, conforme dito em sua Introdução:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

No entanto, a leitura do documento da Base Nacional Curricular Comum demonstra que as relações étnico-raciais, de gênero e sexo são mencionadas de forma vaga, sem especificar suas bases conceituais. Na prática, reforça a exclusão do que aparentemente referenda. A análise dos dois documentos demonstra que a referência às Diretrizes no que diz respeito às relações étnico-raciais, de gênero e sexo é mais para referendar a Base e menos para sua concretização nos currículos escolares efetivados. Para entendermos melhor, basta ver o quanto as Diretrizes Curriculares para Educação Básica enfatizam a diversidade humana como problemática fundamental a ser desnaturalizada na educação:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 152)

Ao longo do documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a palavra “gênero” é mencionada sessenta vezes, sendo três voltadas para os gêneros textuais, uma para gêneros musicais e cinquenta e quatro para o respeito e valorização da heterogeneidade identitária humana, a exemplo do que segue:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais,

intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25)

Quando mapeamos, ainda no mesmo documento, as citações de expressões como étnico-Raciais, temos setenta e cinco menções; Diversidade sexual, sete vezes; pessoas com deficiência, vinte e seis vezes; mulheres, vinte e seis vezes; homossexuais, três vezes; negros, noventa e três; indígenas, seiscentas e quatorze vezes.

Já o documento da BNCC seguiu outro caminho. Antes de ser aprovada pelo Ministério da Educação, passou pelo Conselho Nacional de Educação, não sem antes seguir o ritual de passar por um parecerista, o professor Eduardo Deschamps. No que diz respeito às relações de gênero e étnico-raciais, Eduardo Deschamps menciona a necessidade de se considerar estes elementos como fundamentais para enfrentar o maior desafio da educação brasileira, superar os resultados desiguais:

Ainda que o enfrentamento do desafio de elevar o resultado médio de aprendizagem dos alunos brasileiros seja, por si só, tarefa de grande monta, tal esforço terá seu impacto de transformação individual e coletiva comprometido se não for realizado em consonância com o objetivo de reduzir as substantivas desigualdades nos resultados educacionais observados do ponto de vista regional, socioeconômico, racial, de diferenças de gênero e da relação urbano/rural. (BRASIL, 2017, p. 14)

Ainda que o parecerista enfatize estes aspectos, a BNCC, como já mencionado, não coloca em evidência, todavia, processos educativos que valorizem os aspectos voltados para educação sexual, de gênero e as

questões étnico-raciais. É fato que havia uma grande pressão sobre estas demandas, assim como houve no debate que antecedeu à aprovação do Plano Nacional de Educação. De toda forma, o parecerista deixa margem na estratégia para táticas futuras ao destacar que, ainda que respaldando-se no Plano Nacional de Educação, ainda que este também não faça referência à condição de gênero, todas as etapas da educação básica deverão considerar:

as múltiplas dimensões dos sujeitos, associando cognição e afetividade, assegurando que os estudantes desenvolvam plenamente conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, necessários à realização do projeto de vida pessoal, social e profissional e à construção de uma sociedade mais humana, ética, justa, inclusiva, democrática e sustentável. (BRASIL, 2017, p. 28)

Dentre as dimensões necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, o presidente do Conselho Nacional de Educação e parecerista da BNCC Deschamps defende a dimensão cultural, como: “capacidade de reconhecer suas identidades culturais, respeitar e valorizar a diversidade, abrir-se ao novo, apreciar, fruir e produzir bens e manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 28). Também chama atenção para o fato de que uma educação integral deve desenvolver nos estudantes: “capacidades sintonizadas com os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela expansão do conhecimento, pela globalização da cultura e da ciência e pela multiplicação das identidades” (BRASIL, 2017, p. 29).

Assim, o flanco para se levar os debates sobre a pluralidade e diversidade do humano se amplia quando o parecerista recorre a um conjunto de leis já existentes que respaldam a necessidade da presença dos temas transversais na educação básica⁴. Em relação à “temática gênero” o parecerista

⁴ Dentre os aspectos legais, o parecerista destaca “educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e

destaca as polêmicas e debates em torno da questão, enfatizando a necessidade de que o Conselho aprofunde o debate e emita orientações. No artigo 22 de seu voto, afirma: “O CNE emitirá orientações específicas sobre orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 42).

A estratégia da hierarquização curricular da BNCC foi mantida na Resolução CNE/CP N^o 2, de 22 de dezembro de 2017 que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Apesar do parecer do presidente do Conselho e dos documentos fundantes citados, a expressão gênero referente à orientação sexual desaparece completamente do documento final da BNCC homologado pelo Ministério da Educação.

É fato que a intenção de parte significativa dos que ocupam o poder de decisão no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação é que as prescrições curriculares da BNCC se capilarizem por todas as redes de educação estaduais, distrital e municipais até chegar às salas de aulas dos lugares mais longínquos dos grandes centros urbanos que se possa imaginar, como “as cidades invisíveis da Amazônia brasileira” (SCHOR, 2013). No entanto, teremos sempre movimentos contrários ao longo dessa rede de educação formal espreada por todo território nacional que distanciará ou aproximará o currículo efetivado do currículo prescrito. A estrutura escolar nacional e de formação de professores não pode ser vista como uma camisa de forças capaz de impedir todo e qualquer movimento de resistência. Pensemo-la a partir da conceituação de Michel Foucault, como um dispositivo:

cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis n^o 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n^o 3/2004 e Resolução CNE/CP n^o 1/2004), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB n^o 11/2010 em Resolução CNE/CEB n^o 7/2010).

Um conjunto resolutamente heterogêneo, que comporta os discursos, as instituições, os arranjos arquitetônicos, as decisões regulamentares, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, assim como do não dito, eis os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 2017, p. 299)

Assim, a BNCC faz parte desse jogo de poder no qual os limites estabelecidos não são obstáculos intransponíveis à liberdade, ainda que seja condicionada pelas relações de poder definidas pela própria Base Comum e suas contradições e pelos poderes difusos a exemplo da escola e de cada sala de aula. Há, portanto, possibilidades de burlas entre as fissuras deixadas pelo documento e suas bases de fundamentação. Nesse jogo de poder e disposição de forças, a liberdade possível é conquistada no cotidiano, podendo ao mesmo tempo se apresentar como resistência.

É nessa possibilidade de liberdade que se percebem os Documentos Curriculares Referenciais como espaços possíveis de trazer à cena pública escolar e ao ensino de história do distrito federal, de cada estado e de cada município os debates sobre as relações étnicas, raciais e de gênero, podendo-se utilizar do próprio texto curricular da BNCC no que diz respeito, por exemplo, às competências gerais e direitos de aprendizagem estabelecidos para a educação básica, por exemplo:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, em cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover 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 (BRASIL, 2017, p. 10)

Ampliar, portanto, a “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” estava posto no horizonte de

possibilidades de cada Documento Curricular Referencial, o que poderia implicar nas relações de gênero e étnico-raciais, ainda que estas não estivessem especificadas na BNCC.

Isso fica claro quando seguimos a mesma técnica de localização de termos seguida nos demais documentos. Sobre a presença da expressão “gênero”, por exemplo, identifica-se que aparece na BNCC 320 vezes. Somente em Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, são 80 vezes, porém todas dizem respeito à gêneros textuais, literários, discursivos, digitais e de classes gramaticais. Da mesma forma, “gênero” se repete no Ensino Fundamental, língua inglesa, geografia. No ensino médio, além dos já citados, incluem-se os gêneros de divulgação científica. Em todo documento, no entanto, em nenhum momento gênero se refere à condição de gênero como identidade.

Já a expressão étnico-racial aparece duas vezes na BNCC, em Geografia, na “descrição dos princípios do raciocínio geográfico” e nas habilidades do ensino de História, no 7º ano. Quando a expressão é usada no plural, identifica-se uma presença maior, 11 vezes: na Introdução, para falar do pacto interfederativo, na citação de leis e pareceres (duas vezes), área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (duas vezes), especificamente em Geografia (duas vezes, no 5º ano, como objeto de conhecimento e como habilidade).

Em relação ao ensino de História no Ensino Fundamental, em que pesem os discursos introdutórios, somente no 7º ano o professor terá a possibilidade, caso siga o rigor da BNCC, de trabalhar as relações étnico-raciais apenas como habilidade, “(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL, 2017, p. 423), diluída em uma unidade temática, “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, que

deverá comportar como objetos de conhecimento “A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa; A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação; A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” (BRASIL, 2017, p. 422).

Em relação ao Ensino Médio, vale lembrar que o ensino de História especificamente como disciplina desaparece para dar lugar à área de “ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio”. Neste caso, a expressão étnico-raciais aparece na competência 5 (cinco): “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 577), e na habilidade (EM13CHS601):

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Idem, 579).

A BNCC deixa, portanto, poucos espaços de forma mais clara que possibilitem às escolas de educação básica trabalhar as temáticas de gênero, étnico-raciais e sexualidade a partir dos itinerários formativos do Ensino Médio:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento

acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468)

É, portanto, a partir das contradições deixadas pela BNCC que o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) pode ser interpretado a partir da chave de tática de resistência (CERTEAU, 2009). Embora limitado pelo campo da BNCC, há duas possibilidades de trabalhar o ensino de História com ênfase nas questões de gênero, étnico-raciais e de sexualidade nas frechas da BNCC, com base no DCRC. Pode-se silenciar ou ampliar o debate, destacando-se que estes dois caminhos não são necessariamente separados, totalmente excludentes ou incompatíveis e sim capazes de formar uma rede de tendência infinita com pontos heterogêneos, entendendo-se que heterogeneidade “nunca é o princípio da exclusão, ou, se preferirem, a heterogeneidade nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão” (FOUCAULT, 2010, p. 74-75).

Pode-se identificar, portanto, que existem conexões possíveis entre a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), desde que se pense mais na heterogeneidade do que na homogeneização dos contraditórios. Quando observamos o DCRC, na temática de gênero, por exemplo, identificamos que o termo aparece 391 vezes, destacando-se como um tópico exclusivo “Relações de Gênero” (CEARÁ, 2019, p. 99-100) na Parte III - “Temas Integradores: abordagem transversal”:

Educação em Direitos Humanos, Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Educação para a Paz, Educação em Saúde e Cuidados Emocionais, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito,

Educação Patrimonial, Educação Financeira, Educação Fiscal e Cidadania, Educação das **Relações Étnico-Raciais**, **Relações de Gênero**, Cultura Digital, Educação Territorial e Educação para o envelhecimento, respeito e valorização das pessoas idosas, importantes para a formação cidadã das/dos educandos.” (CEARÁ, 2019, p. 83-108, grifo nosso).

Em várias passagens do DCRC há referências às questões de Gênero (391 vezes) e Étnico-Raciais (30 vezes). Ao contrário, da BNCC, o DCRC destaca diversas vezes o gênero como condição identitária e não apenas como gêneros de expressões linguísticas e textuais, desde os Princípios Norteadores: “éticos, políticos, estéticos” (CEARÁ, 2019, p. 38) e “equidade”, quando trata da “Educação do Campo” (p. 75); Educação em Direitos Humanos (p. 84); Educação Alimentar e Nutricional (p. 90); Educação das Relações Étnico-Raciais (p. 99); Relações de Gênero (p. 99, 100), dentre outros.

Merece destaque a tática de inserir as discussões de gênero e relações étnico-raciais na Educação Infantil, ao justificar que a educação cearense vem se fortalecendo tendo como “foco a função sociopolítica e pedagógica no âmbito das instituições de Educação Infantil”, usando como referencial um Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o qual as creches e as escolas deverão ser espaços de:

novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, citado no DCRC, CEARÁ, p. 114).

Com essa justificativa, o DCRC inclui como um dos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês”, tendo por base as

Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2011).

O rompimento das relações de dominação de diferentes naturezas, tais como a dominação: etária (dos mais velhos sobre os mais novos, ou o contrário); socioeconômica (dos mais ricos sobre os mais pobres), étnico-racial (dos que se dizem brancos sobre os negros), de gênero (dos homens sobre as mulheres), regional (dos moradores de certa área sobre os que nela não habitam), linguística (dos que dominam uma forma de falar e escrever que julgam a correta sobre os que se utilizam de outras formas de linguagem verbal) e religiosa (dos que professam um credo sobre os que não o fazem). (CEARÁ, 2019, p.116).

Observa-se em várias passagens do DCRC a preocupação com uma educação que favoreça o debate sobre a condição de gênero, sexualidade e étnico-racial, como, por exemplo ao destacar que na faixa etária dos bebês, deverão ser desenvolvidas práticas pedagógicas que possibilitem: “Incentivo à expressão corporal, reconhecimento de si mesmo e observação da sua própria imagem, de seus pares e de outras pessoas, contemplando diferentes identidades étnico-raciais, de gênero, de classe e de diferentes contextos socioculturais por meio de espelhos, fotografias, vídeos, dentre outros”, tendo como um dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: (CEARÁ, 2019, p. 147). Bem como para as crianças bem pequenas, práticas que possibilitem: “Conhecimento, convivência e valorização das diversidades (religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.)” (p. 152).

Assim, se a BNCC se propõe a ser um elemento do dispositivo de poder do sistema educacional brasileiro, é fato que em cada lugar de exercício desse poder, há potência de resistência. Por mais que o documento da BNCC tenha silenciado em relação ao debate sobre as relações de gênero, sexo, etnia e raça, o DCRC possibilita uma segurança institucional aos professores do estado do Ceará.

Considerações finais

A BNCC e os Documentos Curriculares Referenciais de estados e municípios foram construídos como mecanismo de equiparação da escola brasileira aos padrões internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ainda que desconsiderando a legitimidade destes padrões, é fato que o desempenho dos alunos brasileiros é muito insuficiente no âmbito internacional. Os estudantes brasileiros vinham com uma média bem abaixo da média dos alunos da OCDE “em ciências (401 pontos, enquanto a média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)” (segundo os resultados de 2015/16). Já no relatório de 2018/19, “Os estudantes brasileiros pontuaram 413 em leitura, 384 em matemática e 404 em ciências – respectivamente, três, cinco e dois pontos acima do exame anterior, realizado em 2015”. para a OCDE, mudanças pouco significativas estatisticamente e não necessariamente indicativas de uma tendência de alta.

Os dados ajudam a compreender alguns dos interesses que envolvem os principais documentos curriculares da educação básica brasileira. Por outro lado, a efetivação da Base por meio dos DCRs do distrito federal, dos estados e municípios, projetos pedagógicos, livros didáticos de história ou planos de aula organizados para atender às demandas prescritivas destes documentos pode se transformar em práticas de resistência frente aos interesses dos grandes grupos econômicos e às investidas de silenciamento intentadas pelos grupos conservadores contra as pautas étnicas, raciais e de gênero que chegaram às escolas nos últimos anos. afrodescendentes e LGBTIA+.

Consideramos, portanto, que a rede escolar, pensada aqui como dispositivo (FOUCAULT, 2017), se espria pelo distrito federal, estados, municípios, escolas e no cotidiano de cada sala de aula, estabelecendo canais de conexões e compartilhamentos onde se encontram pontos de criatividade, resistências, de mutações, talvez até de transgressão, o que implica, portanto, em possibilidade de resistência no campo estabelecido pelas relações de forças. Entendendo-se que estas relações de força são sempre plurais, pois são sempre em relação a outras forças. Lembrando-se, ainda, que poder foi pensado aqui como possibilidade de fazer com que o outro faça aquilo que se deseja ser feito, pela capacidade de induzir ações que podem ou não se efetivar, total ou parcialmente, ou seja é uma ação sobre outras ações. Se a BNCC vai se efetivar em suas prescrições, dependerá das ações dos sujeitos envolvidos em sua efetivação. Assim, é nas linhas de torções e possibilidades de rompimento que entendemos os currículos prescritos e efetivados. Por isso, continuemos a pensar, ler, escrever, praticar, gritar, pintar, cantar, “espernear” em aulas de história, porque assim será a efetivação de seu vir-a-ser.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pcebo20-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 13 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Minuta de parecer e projeto de resolução voto em pedido de vista*. Eduardo Deschamps. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78251-minuta-parecer-projeto-resolucao-que-trata-bncc-2-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 05 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcpo02-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 21 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso: 15 de fevereiro de 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará*. SEDUC: Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso: 03 de março de 2020.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: 1993.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *O nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. Préface: Anti-Edipus. IN: Michel Foucault. *Dits et Écrits*. V. II, 1976-1988. Orgs. DEFERT, Daniel; EWALD, François. Paris: Gallimard, 2017. p. 133-136.

- _____. Le jeu de Michel Foucault. IN: Michel Foucault. *Dits et Écrits*. V. II, 1976-1988. Orgs. DEFERT, Daniel; EWALD, François. Paris: Gallimard, 2017. p. 298-328.
- FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009;
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro:DP&A, 2006.
- SHOR, Tatiana. *As cidades invisíveis da Amazônia brasileira*. Mercator, Fortaleza, v. 12, n. 28, p. 67-84, mai./ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/franc/Downloads/1010-1-4710-2-10-20131022.pdf>. Acesso em 13 de março de 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu de. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Povos de Matriz Africana e povos originários: apresentações e omissões no Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do território catarinense

Elison Antonio Paim

Introdução

Este artigo é composto por teorias e práticas presentes na elaboração, organização e indicação para os professores do Ensino Fundamental, o que e como deverá ser ensinado na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, nos Anos Finais, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na Educação Quilombola, na Educação Escolar Indígena, na Educação Especial e na Educação do Campo para as diferentes redes de ensino no Estado de Santa Catarina.

Está constituído por uma primeira parte apresentando o documento em sua estrutura organizativa, as diferentes modalidades de ensino propostas, a diversidade como princípio formativo na Educação Básica.

Numa segunda parte é indicado, a partir do documento, como e o quê deve ser ensinado em História para cada ano enfatizando Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Conteúdos referentes aos povos de matriz africana e povos originários.

Numa terceira parte problematizo alguns aspectos do documento quanto a sua organização, suposta democracia e trabalho coletivo, a concepção de voz dos professores, a história dos povos africanos e originários totalmente atreladas a uma concepção eurocêntrica, branca, heteronormativa, cristã, patriarcal e falocêntrica de História. Indicação de possibilidades de usos das brechas do documento para pensar e ensinar

outras histórias para além daquela que privilegia a cronologia e a linearidade como possibilidades únicas de construção de pensamentos históricos.

Apresentando o documento

O documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense-2019 é constituído por: Uma capa com a logomarca das entidades que participaram da elaboração, uma listagem nominal de todas as entidades com seus representantes, lista nominal de comissões do regime de colaboração BNCC/SC, colaboradores SED/SC 2019 e nominata dos consultores e integrantes, colaboradores 2018, uma listagem dos Redatores de Currículo de cada componente curricular, um sumário.

Na *apresentação*, assinada pelo então Secretário de Estado da Educação (Natalino Uggioni), destaca que o Currículo Base resulta de uma construção coletiva para desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento para com suas escolas. Afirma ser um documento organizador das atividades escolares, concretizando diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços pedagógicos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Santa Catarina. Que está em estreita sintonia entre as instâncias estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade, a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais. Destaca o regime de colaboração entre Secretaria Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM). Defende que o desenvolvimento de mentes criativas passa por uma educação de qualidade, que promova a almejada revolução positiva. Conclui a apresentação convidando à leitura e à disseminação do material sinalizando que o desafio é “fazer chegar à

sala de aula, conquistar cada espaço, cada docente e cada gestor para tornar vivo o currículo em todo o território” (p. 10).

No tópico *Currículo do Território Catarinense: um trabalho coletivo*, assinado pela presidente da UNDIME (Patricia Lueders), nomina todos os parceiros que atuaram para “ampliar a qualificação da Educação de Santa Catarina” (p. 11). Afirmar que a BNCC possibilitou um regime de colaboração e de inclusão pautado no respeito à heterogeneidade de trajetórias educacionais. Ressalta que o documento é resultado de “estudo, de diálogos e de democracia, dando voz e vez aos professores das esferas estadual e municipal, em que se almejou consolidar uma Proposta Curricular flexível, de respeito aos profissionais que atuam diariamente no chão das instituições públicas”. Deseja que cada “município consiga visualizar sua trajetória pautada nas diferentes etapas e nos componentes e que o utilize nos processos de ensinar e de aprender para o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo” (p.11).

A *introdução* é assinada pela Consultora de Currículo Cássia Ferri e pelos consultores Leo Lynce Valle de Lacerda, Rita Buzzi Rausch. Não é indicado vínculo institucional ou formação de nenhum deles. Dirigem-se ao prezado(a) leitor(a), ressaltando a participação de 400 professores e gestores da Educação Básica de diferentes modalidades de escolas de todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Os trabalhos de redação foram de “100 redatores e consultores que representam não só escolas de Educação Básica, mas também instituições de Ensino Superior, Secretarias Municipais e Estadual de Educação, associação de municípios” (p. 12). Aponta que o documento ajudará a pensar sobre o quê e como ensinar, que foram valorizados como princípios fundamentais, a educação integral, o percurso formativo e a diversidade reportando-se que estes são princípios da Base Curricular Nacional - BNCC. Destacam que pensaram o tempo todo no professor em sala de aula durante a elaboração do material,

mas que para colocar as orientações em prática será necessário traduzi-las para “a história, o contexto, os movimentos que constituem cada escola são singulares e exigirão reflexão sobre os recursos disponíveis, as possibilidades e os limites de cada situação” (p. 12). Ressaltam que para as orientações fazerem sentido no cotidiano de cada um elas precisarão “ser mediadas, analisadas, revisitadas, revistas” (p.12), considerando que toda implementação curricular passa por um processo de escolhas. O “objetivo deste material é dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar o planejamento de ensino. Faça uso dele nesse sentido e “reinvente” a prática docente” (p.13). Como finalização afirmam querer que “todos transformem este material em instrumento de trabalho, que aperfeiçoem, complementem, corrijam, enfim utilizem e façam bom uso para o desafiador futuro que desejamos construir juntos!” (p.16).

O tópico *Para ler este documento* (p. 17-20) remete para gráficos e organogramas apresentados no documento de 2017 da BNCC. Inicialmente, é destacado um organograma com as 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC. Quanto à Educação Infantil, informam a manutenção da organização proposta pelo documento nacional para “respeitar os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e propor dois organizadores: campos de experiência e faixa etária” (p. 17). Para o Ensino Fundamental informam que o documento está organizado em Áreas do Conhecimento com possibilidade de “múltiplas leituras de articulação entre os diversos componentes curriculares e as etapas dos anos iniciais e dos anos finais.” (p. 18). Sugere a necessidade de complementação nas áreas de tecnologias educacionais e temas contemporâneos transversais da BNCC (meio ambiente, cidadania e civismo, saúde, multiculturalismo, ciência e tecnologia e economia). Estas devem ser expressas nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas.

Em *A diversidade como princípio formativo na Educação Básica*, indica que ela é representada pelos grupos sociais, de identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências socioambientais (SANTA CATARINA, 2014). Apontam os temas constitutivos da diversidade na Educação Básica a Educação Ambiental Formal e a Educação para as Relações Étnico-Raciais com objetivo de dar visibilidade “curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos” (p. 25).

Cada um deste tópicos para diversidade é composto pela nominata dos consultores e dos integrantes do grupo de trabalho. Constitui-se texto de caráter teórico-formativo para o professor, indicações de como a temática poderá ser abordada em cada componente curricular e ao final algumas referências. Não é seguido um padrão em todos os componentes da diversidade. Apresento breves considerações sobre cada um dos tópicos e indicações de como o professor poderá abordar a temática.

1) *Educação Ambiental Formal*, definida como a educação para o ambiente tendo o ser humano como seu agente. Nesse sentido, o componente curricular História deverá contribuir para o processo de reconhecimento da constituição do sujeito individual e coletivamente na relação com o ambiente para a construção de “valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências na prevenção e na proposição de soluções [...] com o intuito à manutenção da qualidade de vida e à sustentabilidade” (p.28). Na sequência, indica que História possibilita “a constituição do estado de pertencimento, por meio do tempo e do espaço”, para a “apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade de forma transformadora” (p.28).

2) *Educação para as relações étnico-raciais*, aponta a diversidade dos seres humanos quanto às suas experiências, personalidades e formas de perceber o mundo. Para tal a escola “apresenta e representa o racismo estrutural e institucional, que mantém os privilégios da população branca presentes no currículo” (p. 34). Conclama os professores a utilizarem metodologias e estratégias para “assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo” (p.34) dos diferentes sujeitos no seu interior. Defendendo que a atuação para a diversidade deve ser fundante das relações na escolarização.

Nesta modalidade educativa apresenta-se um quadro indicando unidade temática, objeto de conhecimentos imprescindíveis, habilidades, conteúdos e destaques para cada um dos componentes curriculares em que deverá ser abordada. Para a História sugere:

Quadro 1 - Componentes curricular História tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos imprescindíveis	Habilidades	Conteúdos	Destaques
HISTÓRIA	Contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas. Relações atlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX.	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da	Os povos africanos entre os séculos VIII e XV: suas formas de organização política, social e cultural, cidades e trocas comerciais, arte e trocas culturais. Vislumbrar os primeiros cenários de povos africanos que vieram para o Brasil e para Santa Catarina. A chamada “Grandes Navegações” e a chegada dos primeiros navegadores europeus à América, ao Brasil. Contextualizar e problematizar o	Concepção histórica eurocêntrica do continente, civilização e povos africanos. Estudo da história do continente, civilizações e povos africanos, com tradições orais e acadêmicas.

	Desconstrução da perspectiva histórica eurocêntrica dos conhecimentos do continente, das civilizações e dos povos africanos.	Europa e da África no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem no Oceano Atlântico. Conhecer a história e a cultura do continente africano e dos povos indígenas sob a sua perspectiva.	contato dos europeus com povos da América, do Brasil e de Santa Catarina. Os povos indígenas em Santa Catarina, às vésperas da chegada dos primeiros exploradores vicentistas e fundação das cidades de Santa Catarina: São Francisco do Sul e Laguna. O encontro entre os primeiros colonizadores (açorianos, alemães, italianos, entre outros) e suas relações com os povos originários. Vida, cultura e sociedade dos povos africanos em Santa Catarina. História de personalidades negras ilustres de Santa Catarina: Cruz e Sousa, Antonieta de Barros e outros.	
--	--	---	---	--

3) *A temática indígena na escola* indica que o documento foi organizado por três professores indígenas um de cada povo que vive em SC, Davi Timóteo Martins, Mestrando em Antropologia Social (Guarani), Josué Carvalho Pós Doutor em Educação e Museologia (Kaingang) e Namblá Gakran Pós Doutor em Linguística (Xokleng/Laklãnõ). Apresentam uma *Carta às Professoras e aos Professores das Redes Pública Estadual e Municipal de Educação Básica de Santa Catarina*, solicitando respeito a seu modo de viver e ser, pedem que os professores reconheçam suas culturas, historicidade e vida no presente, não pintem as crianças ou

façam cocares no dia 19 de abril, pois, “o respeito não se ensina por meio de uma fantasia” (p. 39). Afirmam que não vivem mais nus, se alimentando com peixes e frutos conforme os livros didáticos apresentam. Indicam resistências e conquista de direitos. Destacam que a educação é pautada na filosofia do bem viver e respeito à natureza e à ancestralidade. Sinalizam que a construção de suas casas é também de tijolos e cimento, que estudam e têm a titulação acadêmica de alguns. Valorizam os conhecimentos dos “ancestrais transmitidos por gerações por meio da oralidade, da língua, das pinturas corporais, do respeito aos espíritos e à Mãe Terra” (p. 39). Colocam-se como parte da História do Brasil e anteriores a ela, mas não estão parados no tempo, são culturas em movimento. Também que “que não cabe ao não indígena dizer se somos ou não somos indígenas!” (p. 39) Sugerem que os professores ao planejar suas atividades busquem produções dos próprios indígenas sobre os diversos componentes curriculares. Se colocam à disposição para ir às escolas, receber estudantes em suas terras; sugerem que os professores indiquem as redes sociais onde eles também estão e por fim que os professores ensinem aos seus alunos que, “ao nos encontrarem nos meios virtuais, não debochem ou nos acusem. Vamos juntos ensinar e pedir o respeito e, assim, vencer a discriminação racial, o preconceito e o racismo” (p. 39).

A Educação Escolar Indígena é apresentada como tópico específico entre as páginas 79 e 86 neste momento, destacam aspectos históricos dos povos indígenas em SC e apresentam o que é educação escolar para cada um dos povos e como ela se diferencia da educação indígena. Apresentam princípios e objetivos da educação escolar indígena destacando que as escolas precisam desenvolver suas atividades fundamentadas “no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de

condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural” (p.86).

4) *Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA*, destaca as modalidades de ensino desenvolvidas nas redes federal, estadual e municipal em SC. As diferentes legislações que pautam a EJA e ainda colocam-na como a “modalidade estratégica de ação afirmativa e em defesa de uma igualdade de acesso à educação como bem social e, como tal, deve ser considerada” (p. 57). Ressalta a condição excludente das escolas que oferecem a EJA tanto quanto a escola regular, uma vez que os sujeitos que acorrem a esta modalidade já foram e continuam sendo excluídos pois são, “filhos e filhas de trabalhadores (as) rurais ou urbanos, negros e negras, indígenas, camponeses (as), caboclos (as), *gays*, lésbicas, transexuais, homens e mulheres, moradores (as) de rua, sem-teto, favelados (as) das periferias urbanas, ribeirinhos (as), sem-terra...” (p. 61). Pontua a necessidade de currículos e metodologias específicas para a modalidade.

5) *Educação Escolar Quilombola*, apresentam um breve histórico da escravização, dos quilombos e de sua etimologia. Listam as terras quilombolas em SC. Elencam uma série de ações do Movimento Negro Unificado desde 2005 cobrando e construindo políticas educativas para a escolarização da população de forma a fazer a articulação entre os conhecimentos prévios e científicos buscando a interdisciplinaridade considerando que “os educandos efetivaram seus conhecimentos fazendo a sistematização das atividades que envolvem estudantes, professores e a comunidade, principalmente os *griots* [...] na qual há um processo de estudo, pesquisa e proposta de intervenção na comunidade” (p. 77). Todas as escolas devem incluir em seus Projetos Políticos Pedagógicos ações que contemplem o debate sobre “as diferentes formas de racismo, inclusive estrutural.

6) *Educação do Campo*, destaca-se um breve histórico e legislação que definem esta modalidade de ensino sendo que deve estar “vincada aos contextos sociais, econômicos e culturais onde cada escola está inserida” (p. 87) para romper com a dicotomia de uma educação centrada no urbano-industrial.

7) *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* destaca as leis que regulamentam a modalidade e seu desenvolvimento histórico em SC. Apontam a necessidade de “desenvolver estratégias capazes de auxiliar no combate aos sistemas de opressão, de dominação e de discriminação muito presentes nas escolas e nos currículos escolares, e que, por vezes, silenciam diferentes identidades” (p. 96). Argumentam ainda que a “Educação Inclusiva parece não conseguir enfrentar as questões de poder e desigualdade que permeiam as práticas escolares de contextos marginais” (p. 96).

A História a ser ensinada

A História, junto com a Geografia, compõe a área de Ciências Humanas. Não há uma descrição mínima por que a constituição desta área. Apresenta-se um quadro síntese com as habilidades específicas para a área, o qual foi simplesmente transposto do Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Na introdução do texto expõe a pergunta que pautou o debate e a elaboração do documento específico de História: Como desdobrar abordagens aos objetos de conhecimentos elencados e relacionados às habilidades previstas para o Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deem conta das especificidades do estado de Santa Catarina? (p. 419).

A finalidade do componente História na versão nacional da BNCC, de atender às competências gerais e específicas previstas no documento

orientador, é propiciar aos estudantes a compreensão contextualizada dos acontecimentos históricos de forma a elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos (p. 20). Na sequência destaca-se a transcrição literal de parte do documento nacional no tocante as Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental.

Em termos de organização, cabe dizer que na BNCC o componente curricular de História está distribuído a partir de duas ópticas diferentes: uma para os anos iniciais de caráter mais conceitual e outra para os anos finais de caráter mais cronológico e factual. A ordenação cronológica foi para atender as habilidades expressas na BNCC listando conteúdos numa perspectiva de história que parte do local e regional em relação ao global visando “desdobramentos e/ou inseridos temas diretamente relacionados ao estado de Santa Catarina, no passado e no presente” (p. 422). Nesse sentido, ressalta a necessidade de que no cotidiano da escola, o documento, seja colocado em diálogo com as diferentes localidades estaduais. Afirmam não pretender apresentar “modelos metodológicos a serem seguidos por professores/as, visto que o espaço da sala de aula é o território do fazer docente” (p. 422).

Destaca-se que “o processo de ensino de História tenha nas vivências dos estudantes o seu ponto de partida e chegada” (p. 422). Para tal propõe que “os objetos de aprendizagem precisam necessariamente ser pensados a partir dos contextos dos estudantes, visando propiciar o exercício de uma cidadania participativa que os permita a compreensão de suas experiências como sujeitos históricos” (p. 422).

Incentiva o uso de diferentes documentos históricos e materiais didático-pedagógicos para que sejam utilizados durante as ações cotidianas nas aulas de História. Estas devem passar por “procedimentos de seleção e de leitura de documentos, a comparação, a análise, a contextualização e a interpretação” (p. 423).

Quanto a avaliação o documento expressa que esta precisa ser entendida como parte do processo e não como fim. Que ela precisa ser entendida como diagnóstica.

Sinaliza ao finalizar que é papel das escolas e do(a) professor(a) transitar pelos conteúdos que atendam às necessidades e aos interesses previstos no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Ao final há uma única referência, a BNCC. Na sequência uma lista de sugestões de leituras, nesta são apresentadas bibliografias diversas e ao final uma listagem de *links* para acesso a revistas acadêmicas de Santa Catarina.

A organização e distribuição dos conteúdos é apresentada como APÊNDICE A - História - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A organização dos conteúdos para os anos iniciais (1º ao 5º ano) foram organizados na perspectiva dos círculos concêntricos, isto é, o ponto de partida é o que, em tese, está próximo dos estudantes para o que está mais distante. Propõe que no 1º ano seja estudado o eu do estudante, no 2º ano a família, escola e comunidade, no 3º ano a cidade e o município em que o estudante vive e no 4º ano transformações e permanências nos grupos humanos como circulação e imigração e no 5º ano os grupos humanos e a história com ênfase em conteúdos que abordem o Estado de Santa Catarina.

Para os anos finais (6º ao 9º ano) propõe o velho modelo quadripartite, ou seja, a organização parte do mais antigo para o mais recente. Dessa forma para o 6º ano propõe quatro unidades: História, a invenção do mundo clássico, lógicas de organização política e trabalho e formas de organização social e cultural. Em síntese, propõe a abordagem da antiguidade e período medieval.

Para o 7º ano define que deverá ser abordado o mundo moderno e suas conexões com África e América; humanismo, renascimento e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Para o 8º ano propõe a inclusão de Brasil como unidade (o que não havia acontecido) abordando o mundo contemporâneo; a independência das Américas; o Brasil no século XIX e configurações do mundo no século XIX.

Para o 9º ano define que deve ser abordado o nascimento da República no Brasil, os totalitarismos e conflitos mundiais no século XX, modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e a história recente.

Esta tabela é simplesmente uma adaptação das tabelas da BNCC com o acréscimo de alguns conteúdos relativos a acontecimentos mundiais ou brasileiros como implicações ou relações com o território catarinense. Como a listagem é extensa (p. 431 à 452), trarei como exemplo o que há referente a duas temáticas os povos de matriz africana e povos indígenas.

Unidade Temática: povos africanos e em diáspora

Estes povos são colocados em evidência em um único momento, como uma específica, porém a partir da lógica da racionalidade histórica europeia. Assim, os africanos passaram a ter História em contato com os europeus, antes disso não há qualquer menção a algum povo do que é hoje o continente africano. É apresentada no 7º ano 1) O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias (p. 441).

Objeto de Conhecimento: povos africanos e em diáspora

Propõe para o 6º ano os 1) Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos), os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos

culturais e sociais; 2) As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades- estados e sociedades linhageiras ou aldeias (p. 439).

Para o 7º ano propõe 1) Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial (p. 441); 2) As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados (p. 443).

Para o 8º ano 1) A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti (p. 444); 2) A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão (p. 445); 3) O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial (p.446); 4) Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais; 5) O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia; 6) Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo (p. 447).

Para o 9º ano 1) A questão da inserção dos negros no período republicano da pós-abolição; 2) Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (p. 448); 3) O colonialismo na África; 4) As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos (p. 449); 5) Os processos de descolonização na África e na Ásia (p. 452).

Habilidades: povos africanos e em diáspora

Não há indicativo de nenhuma habilidade para o sexto ano. Para o 7º ano apresenta que o estudante deverá ser capaz de: 1) Identificar conexões

e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico; 2) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (p. 442); 3) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (p. 443-4); 4) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente (p. 443); 5) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Para o 8º ano: 1) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (p. 445); 2) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (p. 445); 3) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia (p. 447); 4) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia (p. 447); 5) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (p. 447).

Para o 9º ano propõe 1) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (p. 450); 2)

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 451); 4) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia (p. 452).

Conteúdos: povos africanos e em diáspora

Como Conteúdos indicam que deverão ser abordados para o 6º ano: 1) As diferentes formas de organização política na África e em outros continentes: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras, matriarcais ou aldeias (p. 439).

Para o 7º ano propõe: 1) Os povos africanos entre os séculos VII e XV: Formas de organização política, social e cultural; tecnologias, arte, arquitetura e urbanismo, cidades e rotas de comércio (p. 441); 2) Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis) e as consequências desse processo para as populações indígenas e africanas (p. 442); 3) As rotas comerciais entre Europa, África e Ásia (p. 443); 4) As lógicas internas das sociedades africanas: Gana, Mali, Songai, Iorubás e Bantos; 5) O olhar dos viajantes sobre a África; 6) Mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados e suas diferentes fases. A escravidão moderna e as formas de tráfico. Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente; 7) Relações comerciais entre Europa, África e América, a partir do século XIV (p. 443).

Para o 8º ano: 1) Povos escravizados no final do período colonial: indígenas e africanos (relações de poder, concentração e expropriação material, processos de resistência, violências, preconceitos, estereótipos e permanências) (p. 445); 2) Revoltas do Período Regencial: (Cabanagem, Balaiada, Malês, Farroupilha/Lanceiros Negros, República Juliana, Sabinada) desdobramentos, mudanças e permanências; 3) Segundo

Reinado: Economia do café e modernização, Lei de terras, Guerra do Paraguai e mecanismo de recrutamento dos escravizados (p. 445); 4) Escravismos e processos de libertação de Povos africanos escravizados (A legislação a serviço de quem?) (p. 445); 5) O legado da escravidão e a política de ações afirmativas (p. 446); 6) Imperialismo e Neocolonialismo na América, África e Ásia (dominação cultural, econômica, política, de mentalidades e as resistências dos povos nativos); 7) Mecanismos de marginalização e exclusão das populações afro-brasileiras (p. 447).

Para o 9º ano: 1) Inserção social do negro no contexto pós- abolição. Quilombolas remanescentes; 2) Formas de organização e resistência dos afrodescendentes no início do período republicano (p. 448); 3) Processos de Independência da África e da Ásia. Conflitos geopolíticos e étnicos no contexto dos processos de Independência da África e da Ásia (p. 449); 4) O modelo de Nação durante a Ditadura e as contradições com a pauta política dos grupos indígenas e quilombolas no Brasil (p. 450); 5) A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, mulheres, população LGBTQIA+, refugiados, imigrantes, idosos, pessoas com deficiência) (p. 451); 6) Descolonização na África e na Ásia e a formação de novos países; 7) Processos de globalização e os conflitos do século XXI. Movimentos Sociais: A pauta dos Direitos Humanos: marchas, movimentos LGBTQIA+, Movimento Negro, luta pela terra, luta pela moradia, lutas dos povos tradicionais, direitos da mulher, direitos dos idosos, direitos da criança e adolescente e de pessoas com deficiência (p. 452).

Unidade Temática: Povos indígenas

Não há nenhuma unidade temática específica sobre os múltiplos povos indígenas para os quatro anos finais do ensino fundamental.

Objetos de Conhecimento: Povos indígenas

As referências aos povos indígenas acontecem no 6º ano são: 1) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais (p. 439); 2) Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial (p. 441); 3) A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação; 4) A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa (p. 442).

No 7º ano: 1) As formas de organização das sociedades ameríndias (p. 443).

Para o 8º ano indicam que: 1) A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão (p. 445); 2) Políticas de extermínio do indígena durante o Império (p. 446); 3) O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; 4) A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória (p. 447).

Para o 9º ano é indicado que: 1) A questão indígena durante a República (até 1964) (p. 449); 2) As questões indígenas e negra e a ditadura (p. 450); 3) A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) (p. 451); 4) As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (p. 452).

Habilidades: Povos indígenas

Para o 6º ano 1) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das

transformações ocorridas (p. 438); 2) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (p. 439).

Para o 7º ano: 1) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (p. 441); 2) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência; 3) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (p. 442).

Para o 8º ano: 1) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre essas populações no Brasil e nas Américas (p. 445); 2) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império (p. 446); 3) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (p. 447).

Para o 9º ano: 1) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (p. 449); 3) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (p. 450); 4) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 451).

Conteúdos: Povos indígenas

Sobre os povos indígenas é apontado para o 6º ano: 1) Sítios arqueológicos no Brasil, em Santa Catarina e no município; 2) Ocupação do território catarinense e Povos originários em Santa Catarina e no município (sambaquianos, grupos indígenas: Jê (Kaingang e Xokleng/Laklãnõ e Tupi Guarani: Mby'a). Seus registros, linguagens e tecnologias (p. 438); 3) Povos indígenas brasileiros, catarinenses - organização social, política, econômica, cultural, científica, tecnológica (p. 439).

Para o 7º ano: 1) Ideologias coloniais (catequização e escravização). Eurocentrismo e etnocentrismo e implicações para os indígenas; 2) Os povos ameríndios entre os séculos VII e XV: Formas de organização política, social e cultural, tecnologias, arquitetura e urbanismo, cidades e rotas de comércio, arte / trocas culturais (p. 441); 3) A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas; missões jesuíticas e escravização indígena; 4) Colonialismo e pacto colonial; alianças, resistências e conflitos entre os povos ameríndios e europeus; 5) Mitas, encomienda, permanências da colonização nas sociedades da América Latina atual; 6) Expulsão dos povos indígenas: Guarani, Kaingang, Xokleng/Laklãnõ de seus territórios (p. 442).

Para o 8º ano: 1) Escravismos, movimentos indígenas, formas de resistência à dominação capitalista na América Latina; 2) Políticas de extermínio indígena durante o Império; 3) Representação social e legal dos indígenas durante o Império (p. 446); 4) Movimentos sociais/indígenas de resistência na América Latina no século XIX; 5) Políticas de genocídio e tutela dos povos indígenas (p. 447).

Para o 9º ano: 1) O papel dos coletivos: direitos e movimentos dos povos indígenas na atualidade em Santa Catarina; juventudes em Santa

Catarina e no Brasil: movimentos estudantis, “Passe Livre”, Ocupações de escolas; e populações quilombolas.

Algumas leituras possíveis

Neste momento, desenvolvo algumas reflexões a partir do apresentado no decorrer do texto indicando a sua organização e composição. Caminharei no sentido de problematizar algumas evidências ou indicativos para o ensino de história.

Inicialmente lanço um questionamento à noção de democracia e construção coletiva que as entidades organizadoras do documento expressam na apresentação e introdução. Perguntamos: é democrático não convidar a participação ampla das universidades catarinenses na elaboração do documento? Não falo de alguns consultores convidados na área de currículo, nas áreas ou componentes curriculares e sim do silenciamento aos professores dos 28 cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina, dos cursos de pós-graduação em educação e das áreas específicas não convidados a participar nos debates bem como das demais universidades localizadas no Estado.

Nos documentos introdutórios é ressaltado a preocupação em “dar vez e voz aos professores”. Quais professores foram ouvidos? A totalidade das escolas ou foram escolhidos a partir de um edital em que não ficou claro quais e por que foram escolhidos? E as vozes que propunham outras formas de conduzir o processo? E aqueles que durante muitos anos vem desenvolvendo propostas diferenciadas nas escolas que dialogam com suas comunidades, histórias e saberes dos estudantes? Dos professores pesquisadores das áreas de ensino das universidades? Dos especialistas em áreas de História ou outros componentes curriculares? Que voz se deu ao construir uma proposta por um pequeno grupo para que os outros executem? Portanto, o dar voz e vez se constituiu num escrever *para* os

professores e não num escrevem *com* os professores como diria Domingo Contreras (1994).

Quanto a concepção de diversidades apresentada percebo que pautou-se, em uma concepção de interculturalidade funcional. Neste sentido, Catherine Walsh (2009, p. 16) afirma que a “diversidade cultural se converte em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do *multiculturalismo* e sua ferramenta conceitual a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista” ou quando afirma que é “uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar ação económica estatal” (p. 19).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense se configurou em sua maior parte como uma adaptação da BNCC. Nesse sentido, pouco ou quase nada é indicado para o trabalho com as especificidades das histórias locais, de outras formas e temáticas de história para além daquelas que sigam o modelo eurocêntrico colonialista, falocêntrico, patriarcal, cristão, branco e heteronormativo conforme indicado por vários autores decoloniais como Enrique Dussel, Ramon Grosfoguel, Walter Dignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, dentre outros.

Praticamente em todos os momentos que apresentam alguma referência as histórias de povos originários de Abya Yala (América) ou das Áfricas é na relação com as histórias de povos europeus. Chegam até mesmo a indicar que determinados territórios e povos passaram a ter existência histórica a partir da conquista europeia. Desta forma, coadunam integralmente com as colonialidades do poder, do ser e dos saberes. Colonialidades caracterizadas pela manutenção, mesmo após as independências dos países, dos domínios nas formas de exercício do poder “como o elemento que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle

sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-o com a história colonial moderna” (QUIJANO, 2000 Apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156). A colonialidade do ser fez com que “los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras [...] como no existentes”. (WALSH, 2008, p. 137). A colonialidade do saber apresenta-se historicamente pela educação em todos os níveis ao privilegiar os conhecimentos e ciências pautados na modernidade e racionalidade europeia pautado em “una sola lógica y modo de conocer y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas” (SILVA, 2013, p. 484).

Na lógica epistêmica europeia, o Brasil passou a fazer parte da história com a invasão e conquista pelos portugueses. Nesse sentido, no documento em análise o Brasil se faz presente como indicação para ser ensinado de forma mais sistemática para o oitavo ano como integrado a história mundial – leia-se europeia. Também deve ser destacado que a organização temporal segue o modelo cronológico linear europeu definindo três períodos colônia, império e república. Portanto, a forma como é apresentado dificulta outras possibilidades de organização de tempos e temáticas.

Com exceção do momento da educação quilombola e algum ou outro lampejo, via de regra os povos de matriz africana são apresentados ao longo do documento como escravizados. Caracteriza-se dessa forma a ideia de raça conforme explicitado por Anibal Quijano como “una manera y un resultado de la dominación colonial moderna, pervadió todos los ámbitos del poder mundial capitalista. En otros términos, la colonialidad se constituyó en la piedra fundacional del patrón mundial de capitalista, colonial/moderno y eurocentrado” (2017, p. 18). Nessa mesma perspectiva Walter Mignolo em diálogo com o pensamento de Quijano sobre racismo defende que “Es una cuestión de conocimiento, no de piel, ni de sangre, ni

tampoco de inferioridade intelectual. Y no es solo doméstico, en este o aquel país, sin no que es sistémico y por lo tanto regula emocional y politicamente las relaciones interestatales” (2019, p. 14).

Referente aos povos originários de Abya Yala, de modo geral, são identificados de forma homogeneizadora como indígenas e não nominados como povos diferentes e distintos em suas culturas. Quando colocados em cena são em relação aos povos europeus ou são invisibilizados. Há um apagamento desses povos em determinados períodos ou são colocados apenas na listagem de conteúdos. Por exemplo, não há o indicativo de nenhuma unidade própria sobre eles do 5º ao 9º ano.

Em todo o documento há um privilegiamento de uma história que prima pela branquitude de origem europeia. Dessa forma, pouco ou quase nada indica que os povos de matriz africana ou originários de Abya Yala são ou foram sujeitos/agentes de suas histórias. Não há indicativos para que os professores privilegiem as resistências e protagonismo destes povos.

Diante do que é indicado para ser trabalhado no documento temos a sensação de que os professores devem se perguntar cotidianamente o que e como fazer para que outras histórias, outros sujeitos, outras possibilidades metodológicas, outras concepções de História, outras epistemologias possam se fazer presentes nas suas aulas. Parece não haver outro caminho para além do que esta previamente definido!

Tendo a apostar e acreditar que as aulas de história podem e são um campo fértil para a semeadura de outras Histórias e da esperança prenhe de possibilidades de mudança. Semeadura está a ser feita como nos sugere Catherine Walsh:

[...] desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y

crecen los modos otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas an convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de como y donde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, y a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad” (2017, p. 31).

Referências

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter (Compilador). *Aníbal Quijano: ensayos en torno de la colonialidad del poder*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019, p. 11-46.

QUIJANO, Aníbal. Que tal raza! In: SEPETIEN, Rosa Campoalegre; BIDASECA, Karina Andrea (Coord.). *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017, p. 17-26.

SILVA, José De Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo” In: WALSH, Catherine (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 469-507.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: SED, 2019.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 17-45.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In: *Tábula Rasa*. Bogotá - Colômbia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

A quem servem os currículos? A Educação e a História relegada ao tecnicismo e à mercantilização

Iza Debohra Godói Sepúlveda

Primeiros apontamentos

O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século (FREIRE, 1996, p. 52).

Neste texto, o leitor encontrará três divisões. Elas foram escolhidas e sistematizadas a fim de dar uma dimensão sobre a crise da educação no Brasil frente aos novos currículos, observando em especial os novos currículos do Mato Grosso. Ainda que não fosse preciso repetir, esta crise/projeto da qual trataremos aqui, em partes, é gestada há muito. Apesar disso, os muitos professores brasileiros (das universidades aos anos iniciais do Ensino Fundamental – em sua maioria ligados ao setor público) sempre tentaram derrotá-la, fazendo pautar uma ideia muito específica, mas também universal, de que a educação precisa ser para todos. E que a escola só pode receber os estudantes de um único ponto de vista, o da igualdade¹.

¹ Este ponto de vista é aquilo que torna a escola um lugar comum. Comum no sentido de ser comum para todos. Por exemplo, quando entramos numa biblioteca escolar e encontramos lá os grandes clássicos da literatura, ou o fornecimento da merenda escolar, muitas vezes a única refeição do dia, e até mesmo os laboratórios de informática — por mais que estes espaços sejam quase sempre muito degradados e impróprios para seu uso —, a existência, ou a determinação por lei da existência dessas coisas, pautam-se em anular o “exterior”, anular a desigualdade e fornecer

Assim, trataremos deste “novo” problema a partir de três aspectos, que se entrecruzam e são intrínsecos para o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Anos finais do ensino fundamental, que trazem consigo a reformulação, não apenas curricular, mas dos preceitos básicos do que entendemos por educação. O primeiro ponto tenta apresentar o papel da sociedade capitalista e sua intervenção monetária sobre a vida, ao ponto de, a todo custo, tentar esmigalhar a ideia de educação, tão cara à civilização ocidental, e sua condição essencial para manutenção da existência humana — ao menos uma existência que contemple a humanidade como sociedade.

Nosso segundo momento tratará do efeito dessa monetarização da vida e da educação e seu ataque quase que fulminante nos agentes que, apesar de não serem centrais no objetivo da educação, são fundamentais para que ela possa ocorrer de forma a garantir o princípio da igualdade.

E, por fim, com objetivo de dar um sentido mais palpável às nossas reflexões da primeira e segunda partes, discutiremos o currículo dos DRC's ambos documentos publicados pela Secretaria de Educação (Seduc-MT), analisando as formas explícitas e implícitas desse material e sua relação promíscua — promíscua no seu sentido negativo — com a monetarização da vida dos estudantes, professores, profissionais da educação e, consequentemente, da ideia de um mundo diferente deste que vivemos.

realmente as mesmas oportunidades de possibilidade. Atender aos estudantes de forma laica e garantir, por excelência, igualdade de acesso e de qualidade da educação. Obviamente, estes são apenas alguns dos pontos que orientam a ideia de igualdade na educação; entretanto, para este texto, são suficientes como exemplo da ideia de Educação.

Da inversão de valores à monetarização da vida: a educação não pode ser mercadoria

Não há véu tecnológico, não há véu ideológico que possa continuar a encobri-la. O único modo de manifestar-se que lhe resta é a contradição nua e crua, a irracionalidade convertida em racionalidade; só uma consciência falsa pode ainda suportá-la, uma consciência que se tornou indiferente à própria diferença entre verdadeiro e falso. [...] Em que antilinguagem a razão ainda pode se expressar nesse caso? (MARCUSE, 2011, p. 15).

A quem servem os novos currículos escolares? É com esta pergunta que encontramos, não necessariamente respostas, mas uma linha que leva para um problema que, apesar de não ser exclusivo da educação, tem-nos feito pensar sobre os rumos que a sociedade ocidental tem tomado.

O mundo que conhecemos é naturalizado, condicionando-nos a crer que a única forma possível de existência é essa, na qual os sujeitos se convertem em objetos (MARX, 2015; BAUMAN, 2001; SANTOS, 2008), onde tudo — e todos — são uma espécie de mercadoria.²

Nessa lógica, onde tudo ganha valor e preço, a escola, concebida como uma forma de parar o tempo para aprender (LARROSA, 2016), não é um espaço possível para o mercado. Assim, construíram diversas formas para que a escola parasasse essa espécie de “suspensão” do tempo e pudesse ser parte significativa de lucro³.

2 Talvez possamos dizer que não apenas que o sujeito se converte em objeto, mas, de forma dialética, o capital se torna sujeito. É a conversão do capital em sujeito. Não sem motivos, as referências que ouvimos nos telejornais dão ao mercado, às bolsas de valores, às altas das moedas, sentimentos humanos, como “o mercado acordou nervoso”, “o mercado está calmo”, associando algo “inanimado” à condição de sentir da humanidade e dos seres vivos, invertendo, pondo abaixo as ideias humanistas. Ver mais sobre esta discussão em OLIVEIRA, Hêlio Ázara de. O capital como sujeito na teoria marxiana ou como o capital se torna sujeito. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 127-143.

3 Essa noção de “suspensão” do tempo não significa que a escola “esteja fora” ou alienada da vida, mas considerar que a ela pertence a uma lógica inversa à do capital. Por mais que saibamos que os salários precisam ser pagos, que os gastos precisam ser custeados, que, enfim, é necessário dinheiro para fazer funcionar, não é nesse sentido que a tiramos “da realidade”, mas sim baseados na ideia de educação, que é a de garantia de direitos, sendo estes inalienáveis, portanto, invendíveis, não comercializáveis. Por mais difícil que possa ser manter essa concepção de educação na sociedade capitalista, essa é a única forma possível de a educação cumprir seu papel.

As críticas à educação e às escolas são muitas, ainda que careçam de alguma forma de revisão e debate. O que está em jogo é algo muito além da rasa crítica ao positivismo escolar. Em especial, a crise da escola sofre duas críticas ferrenhas que, aos olhos mais atentos, não justificam as reformas que vêm sendo ordenadas.

A primeira diz respeito à noção de que a escola não atende mais as expectativas dos jovens, que a escola precisa modernizar-se para atender uma geração hiperconectada. A escola, assim, perde seu caráter de espaço da reflexão e dá lugar às lógicas das informações cruas. Em segundo lugar, a escola é acusada de ter um sistema avesso ao mundo do trabalho, pelo qual os jovens não aprendem uma “profissão” e, assim, não encontram boas colocações no mercado de trabalho, querendo-se converter as escolas em centros de profissionalização⁴.

Relacionar mercado e um projeto educacional não é em vão. Num primeiro momento, a BNCC e os DRCs podem parecer um tanto quanto progressistas e modernas. Trazem em seu bojo um repertório de habilidades e competências a serem desenvolvidas, voltadas à criticidade, considerando quase que exclusivamente a interpretação de textos. Não é possível negar que as noções de criticidade e capacidade de interpretação são, por muitas vezes, nossos principais objetivos em sala de aula.

Entretanto, é preciso cautela para ler os significados atribuídos a essas tais criticidade, habilidades e competências, que podem encher os olhos de alguns desavisados pelo caminho. O sequestro de palavras⁵ caras aos educadores, como autonomia (FREIRE, 1996), experiência (THOMPSON,

4 Não se trata de uma crítica direta às instituições que fazem esse tipo de formação. Elas têm o seu lugar, desde que assumam esse objetivo e não queiram substituir a formação escolar.

5 BNCC e DRCs trazem vários desses conceitos, por vezes, referenciando autores importantes; entretanto, o entendimento deles não é coerente com a noção de uma educação libertadora. Duas palavras foram usadas para permear e “encaixar” ideias e conceitos que perdem seu significado no uso e, sobretudo, na forma da aplicabilidade deles. Em geral, podem ser um ponto de partida para darmos dimensão às propostas desses novos currículos e, assim, vemos as inversões e ressignificações destes.

1998; LARROSA, 2011), diversidade e subjetividade, dá a elas outros significados nesses documentos e, por isso, os olhares atentos da sociedade e dos professores devem, coletivamente, rechaçar tal projeto.

De forma prosaica, mas também ardilosa, a singularidade da experiência, a subjetividade e a diversidade foram sendo corrompidas de seus significados que expressam a condição humana e foram sendo ressignificadas para o mercado. O que vale no mundo é ser diferente, no sentido de distanciar-se do outro como um igual de direitos, e subcategorizar quem pode e quem não pode acessá-los, pautando-se na ideia de que, à medida que me esforço verdadeiramente, posso garantir meu sucesso pessoal à revelia das questões sociais. “Isso que me passa” deixa de ser uma experiência dialética de subjetividade e coletividade, da partilha (LARROSA, 2011), e passa a ser uma forma de diferenciar em garantia de direitos uns dos outros.

“Habilidades e competências” têm sido as palavras que acompanharam os professores não apenas do Mato Grosso. No nosso caso particular⁶, uma espécie de tabela ocupou os espaços dos objetivos e métodos dos planos de ensino e de aula. Sem um debate real, que mobilizasse efetivamente

6 As primeiras escolas a adotarem as orientações da BNCC e dos DRCs são as escolas plenas (escola de tempo integral) e as chamadas escolas-piloto. A proposta da Seduc era uma imposição às escolas com os piores índices e as piores infraestruturas: na medida em que as escolas aceitassem o projeto, teriam reformas e investimentos. Isso que não aconteceu. A maior escola na modalidade integral é a Escola Plena Arena Pantanal, voltada à formação de jovens atletas; é o modelo mais bem definido dessa proposta, tanto estruturalmente como no seu processo seletivo de professores e estudantes. Todavia, em 2019, os estudantes não tinham refeitório e precisavam locomover-se debaixo do sol por algumas quadras para poderem se alimentar. Outra questão é a do PPP da escola plena. A Seduc contratou a empresa CEIN para auxiliar na execução do projeto integral, mas a empresa que venceu a licitação abandonou o projeto no primeiro ano, sendo que o contrato era de três anos. O documento produzido por essa empresa, com validade até 2019, não foi refeito ou revisitado pela comunidade escolar. No meu caso em específico, que trabalhei numa escola dessas, a diretora não disponibilizou a feitura coletiva do PPP. O PPP vinha baseado nas competências e habilidades da BNCC e a Seduc, via diário oficial, também “regularizou” os tipos de atividades que seriam permitidas, restringindo, por exemplo, uma prova escrita por bimestre (Ver em Orientativo Pedagógico, 2015). Em consonância com o DRC e a BNCC, a escola integral de Mato Grosso, sob constante ameaça de ser fechada caso não tenha número suficiente de estudantes, sem infraestrutura e desrespeitando a carga horária docente estabelecida em lei, retira a autonomia do professor, subjugando-o às práticas meramente burocráticas. Ainda na escola plena e nas escolas-modelo, é preciso dizer que foram efetivados os chamados itinerários formativos (ao final de 2019) sem qualquer debate. Em contraponto ao que a Seduc considerou como debate e, em maior ou menor medida, também o nosso sindicato, os professores não concordam com tal perspectiva sobre como se deu as discussões sobre a BNCC e o DRC.

a categoria dos trabalhadores da educação⁷, os projetos político-pedagógicos (PPP) foram sendo alterados pelas direções escolares sem um amplo debate nas comunidades escolares. O objetivo era atender a BNCC e a política do atual governo, que atualmente fecha⁸ escolas e trava uma guerra pública com os profissionais da educação na mídia e na justiça⁹.

7 Pouco mais de 20 professores de História da rede básica do estado de Mato Grosso, entre eles 15 mestres, três doutores, um especialista e cinco graduados, consideraram insuficiente os debates sobre o currículo e sua elaboração. Em sua maioria, disseram que apenas em um, ou no máximo em três encontros da sala do educador, em 2018 e 2019, tratou-se da construção desse currículo. Trouxeram também que os debates se resumiram ao representante da Seduc ou do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) apresentando o currículo e instruindo-os sobre como implementá-lo. Também apontaram que o DRC responsabiliza o professor e exonera o governo do estado das suas obrigações quanto às condições de infraestrutura das escolas. Consideraram ainda o massacre à carreira docente, que teve congelado o projeto de equivalência de salários para um média dos profissionais com mesma qualificação no serviço público estadual.

8 Sobre o fechamento de escolas em Mato Grosso, ver: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/politica-de-mt/secretario-alan-porto-confirma-fechamento-de-19-escolas-em-mt/636743>; <https://www.agoramt.com.br/2020/12/mp-recomenda-suspensao-do-fechamento-de-escolas-estaduais-em-2021/>; <https://jornalistaslivres.org/governo-de-mato-grosso-quer-fechar-escolas-perifericas/>. Acessado em outubro de 2020. Ainda sobre a “redistribuição” e “reorganização” das escolas em Mato Grosso, há inúmeras escolas sendo convertidas em modelos cívico-militares. Ver: <http://www.diariodecuiaba.com.br/cidades/gestao-militar-na-escola-presidente-medici-gera-protesto-em-cuiaba/555696>; <http://www.mt.gov.br/-/6024937-governador-assina-decreto-que-cria-mais-tres-escolas-militares-em-mt>; <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/137833>. Acessado em janeiro de 2021.

9 Em alguma medida, é necessário apresentar ao leitor um histórico da educação básica em Mato Grosso. Esta nota tratará de um passado recente e breve. A partir de 2013, com a greve geral da educação básica, foram reivindicados a atual carreira docente, igualdade salarial dos servidores públicos com mesmo grau de formação, regularização da carga horária (atualmente 30 horas semanais, mas que vem sendo corrompida pela implementação das escolas plena e modelo), implementação da hora atividade (das 30 horas semanais, 10 devem ser exclusivas para atividades extracurriculares, como preparar aulas, reuniões etc.), remuneração igual ao servidor efetivo inicial para os contratados, bem como direito a décimo terceiro e férias proporcionais, e convocação imediata de concurso público (efetivado em 2017). Tais reivindicações foram conquistas da categoria, consolidando-se na Lei estadual nº 510, de 2013. Especialmente quanto à carreira docente da educação básica, tendo em vista a desigualdade salarial em relação a outros servidores públicos da autarquia estadual com o mesmo nível de formação, fez-se um plano de dez anos para equiparar uma média salarial. Outras conquistas, como a efetivação do Reajuste Geral Anual (RGA – reajuste inflacionário), também são importantes. Entretanto, tal plano não foi efetivado. Se já no governo de Pedro Taques (eleito pelo PDT, mas filiado ao PSDB no final de sua gestão), houve quebras desse acordo do reajuste em 10 anos, foi sobretudo no governo de Mauro Mendes (Democratas) que o diálogo foi rompido. Em 2019, após o então governador recusar o cumprimento da Lei 510/2013, sob argumentação do teto de gastos (discurso por nós largamente conhecido e falacioso) e negar-se a pagar o RGA, os profissionais da educação entraram em greve por tempo indeterminado. No calendário comum foram cerca de três meses (42 dias letivos). Assim que deflagrada a greve, o governador anunciou o corte de ponto dos profissionais da educação e, além disso, travou uma guerra pública nos meios de comunicação contra os servidores. O discurso do estado quebrado e a carreira de Mendes como empresário de sucesso (ou seja, alguém que sabe administrar e, por isso, toma as melhores decisões) foram mote de apoio popular ao governo contra os professores. A saída da greve, por mais que não se queira admitir, foi catastrófica, conseguindo apenas uma promessa de pagamento do RGA, o que até o momento não foi realizado. Além disso, montou-se um aparato judicial contra a greve, que foi decretada ilegal pela justiça de Mato Grosso, bem como se multou de forma abusiva o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep). Sobre ameaças judiciais aos servidores da educação, ver em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/117429>; Acesso em novembro de 2020. <https://www.pnbonline.com.br/politica/mauro-mendes-affirma-que-pode-demitir-os-professores-grevistas/59035>. Acessado em novembro de 2020.

As discussões que englobam a inserção do currículo de História nos DRCs e na própria BNCC trazem nossa ciência como mero auxiliador dos componentes curriculares que se querem obrigatórios, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. Tal desmerecimento com as demais áreas de conhecimento pode ser visto à luz do projeto econômico ligado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o seu Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que consideram como matérias cruciais Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e inovação tecnológica. No Brasil, esse projeto é defendido pelo “Movimento Todos pela Base”, que objetiva direcionar investimentos para os países-membros de acordo com o desenvolvimento de um determinado projeto de educação implantado.

Os DRCs de Mato Grosso, publicados em 2018, trazem na capa os logotipos das instituições que assinaram o documento: Ministério da Educação (MEC), Seduc-MT, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED)¹⁰, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)¹¹ e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)¹².

À primeira vista não é um problema que as associações de gestores de secretários da Educação estadual e municipal assinem o documento¹³.

10 Disponível em: <http://www.consed.org.br/parceiros>. Acessado em outubro de 2020.

11 Disponível em: <http://undime.org.br/>. Acessado em outubro de 2020. Ao final da página é possível ver as parcerias institucionais.

12 Disponível em: <https://uncme.org.br/novo/>. Acessado em outubro de 2020. Também ao final da página, no quadro “links institucionais”, vemos as organizações “Todos Pela Base”, a própria Undime, o Observatório do Plano Nacional de Educação (<https://observatoriodopne.org.br/observatorio#parceiros>), além do Conviva Educação (<https://convivaeducacao.org.br/>).

13 Há um vídeo sobre como se constituiu a elaboração do currículo mato-grossense. Nesse vídeo é possível observar parte da proposta da BNCC como algo que “é uma referência obrigatória, mas não é currículo. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre o documento, observamos que, na parte onde define o que são competências e habilidades, o DRC traz uma série de conteúdos a serem trabalhados (BNCC, 2018, p. 420-432). Sobre a questão de a BNCC ser um orientativo e não uma obrigação, o vídeo aponta a implementação da BNCC como algo que indicará o rumo do que e de como se deve ensinar (BNCC, 2018, p. 16). É preciso salientar também que esta proposta de currículo foi elaborada por grupos definidos pela Seduc em parceria, principalmente, com os Cefapros, entidades já citadas, como a Undime, e foi apenas disponibilizada para consulta aos profissionais da educação. O terceiro momento é assim

Entretanto, ao nos depararmos com seus parceiros institucionais, podemos lançar algumas reflexões. Por ordem, seus parceiros são: Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, entre outros.

Ao apontarmos para tais questões sobre a reforma do currículo e para o espaço das disciplinas que seriam básicas, ao lado das “optativas”, e se observarmos a ligação, por exemplo, apenas do Instituto Ayrton Sena¹⁴ com o setor empresarial voltado à educação, constatamos que, não sem interesses, é feita a defesa dessa hierarquia entre as disciplinas do currículo escolar, tendo em vista que as competências e habilidades postas na BNCC vão ao encontro do Pisa, da OCDE. Os itens de avaliação do Pisa têm o propósito de verificar a leitura, habilidades matemáticas, de ciências e tópicos inovadores. No site do Inep há um vídeo¹⁵ explicativo, no qual se diz que o Pisa objetiva “avalia(r) se estudantes de 15 anos estão adquirindo as habilidades sociais e emocionais para que sejam bem-sucedidos”.

Tais concepções se apresentam de forma sutil, mas que determinam uma lógica de produção nas escolas, lugar que deveria escapar desses preceitos. O mercado sempre objetivará o lucro e é papel do Estado determinar o que será e o que não será permitido. Usar a máquina pública para fazer prevalecer uma visão de mundo na qual o sujeito está destituído de direitos fundamentais, tornando flexível a noção de que a educação é um direito fundamental e deve ser garantida pelo Estado, recebendo os estudantes pelo viés da igualdade, é agir sob uma falsa liberdade de

definido: “A próxima etapa será o início das leituras e as contribuições” (ver notas de rodapé 6 e 7) <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/10042226-versao-preliminar-da-bncc-chega-as-escolas-para-consulta-publica>, <https://www.youtube.com/watch?v=gqhg9fjk9loY>. Acessado em outubro de 2020.

14 No início do ano passado (2020), uma espécie de formação socioemocional foi ofertada aos coordenadores pedagógicos. O documento inicialmente circulou com a logomarca do Instituto Ayrton Sena, que não mais aparece na versão usada para produção deste artigo. Mas, mesmo assim, foi fornecida como formação para os coordenadores pedagógicos por um funcionário do referido Instituto.

15 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/Como a Pisa Funciona?>. n.d. [vídeo] Site do Inep: Pisa. Acessado em janeiro de 2021.

mercado, com o Estado assumindo papel central na sua própria desoneração das garantias e delegando ao setor privado que oriente e lucre com o seu projeto. Ainda que as escolas permaneçam sob a tutela do Estado, graças à mobilização dos estudantes, em especial os secundaristas¹⁶, que conseguiram, em alguma medida, retardar as parcerias público-privadas, a noção de privatização tomou conta da educação a partir do momento em que a lógica de funcionamento das escolas perdeu seu espírito público e passou a agir de acordo com as normas mercantilizadoras da vida. Essas noções se presentificam quando pensamos nas grandes parcelas de professores que têm sua formação calcada nas “técnicas de aprendizado”. Nesse processo, o professor deixa de ser autoridade do conhecimento e passa a ser mero aplicador. O que se pode entender é que os novos currículos vêm sepultar a educação e a formação crítica de educadores, por exemplo, à medida que os cursos de formação, de uma maneira ou outra, vêm sendo obrigados a assumir as demandas do mercado.

A “des”responsabilização pela técnica e a responsabilização do indivíduo

A precarização do trabalho por meio da desregulamentação dos vínculos trabalhistas se apresenta nessa lógica de que é preciso gerar resultados imediatos, de acordo com as demandas de um mercado em ebulição, em detrimento da estabilidade das relações trabalhistas clássicas. É o que nos apontam estudos nacionais e internacionais — alguns com já algum tempo de publicação, outros mais recentes —, tentando dar conta

16 Ainda sob a gestão de Pedro Taques, o governo do estado de Mato Grosso anunciou as parcerias público-privadas (PPP), o que gerou uma onda de protestos dos estudantes secundaristas e entidades estudantis. Ver em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/estudantes-ocupam-escola-contrainiciativa-privada-assumir-educacao.html>, acessado em outubro de 2020. Também aconteceu, no mesmo ano, uma série de manifestações estudantis contra a tentativa de privatização das escolas em todo o Brasil. Ver em: <https://www.une.org.br/noticias/estudantes-ocupam-407-escolas-e-universidades-contraregressos-na-educacao/>; acessado em janeiro de 2021. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html, acessado em janeiro de 2021.

dessa dinâmica inserida no contexto de expansão das tecnologias de comunicação¹⁷.

Tanto professores quanto estudantes estão à mercê deste projeto que quer inculcar que o necessário é um saber-fazer, o domínio das técnicas e a colheita de resultados. A educação trabalha em outro tempo, no qual os “resultados” não são imediatos, mas construídos, e demandam tempo. Nesta via, os dois grupos mais afetados são, consideravelmente, estudantes e professores. Os estudantes, porque suas formas de aprender, suas singularidades — que são falsamente aceitas na BNCC e nos DRCs — são hierarquizadas pelas formas de contar e inflar índices de aprendizagem. Constrói-se, assim, uma forma de competitividade sistêmica, de responsabilização por aquilo que deveria ser uma forma de construir responsabilidade pelo mundo.

Os professores, por sua vez, encontram-se num limbo entre a pedagogização de suas formações e a cobrança exacerbada do cumprimento da burocracia. Deixam de ser intelectuais (SAID, 2005). Eles não dominam sua ciência e, por isso, passam a ser meros aplicadores. Destituídos do papel de professor, ou seja, intelectual, preocupado em apresentar o mundo velho aos novos e construir uma possibilidade de renovação do mundo (ARENDDT, 2000), eles são responsabilizados¹⁸ e ao mesmo tempo “des”responsabilizados pela formação dos nossos jovens.

17 A exemplo dos trabalhos de Richard Sennett, nos Estados Unidos, e Ricardo Antunes, no Brasil. Ver em: SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999, e ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

18 Compreende-se como responsabilizado o momento em que os dados e índices de aprovação, o mero controle dos corpos e a aplicação de formas de ensinar passam as ser as únicas (e exaustivas) cobranças ao professor. Ele deixa de pensar a aula, nos estudantes, sobre o que, como e o porquê se deve ensinar determinado conteúdo, e como aquilo auxiliará o sujeito a pensar e agir no mundo, quais parâmetros sociais estão postos entre a escola e seus estudantes, qual o seu papel e por que é professor. Ao final, o insucesso mercadológico dos estudantes é responsabilidade direta do professor. Com esse tipo de responsabilização, o professor é “des”responsabilizado do seu papel de professor e a ele é atribuído o papel de reprodutor de técnicas de “sucesso”; ele não precisa mais se preocupar com o porvir, nem com o mundo. Sua responsabilidade se limita ao tecnicismo, no pior dos seus significados. É uma responsabilização que “des”responsabiliza.

Da disciplina Histórica como acessório: a DRC em Mato Grosso

I.

Há algumas considerações que precisam ser feitas sobre o DRC - CPEB, a fim de tentarmos entender o que está em jogo na proposta de reformulação dos currículos escolares. O documento que dá uma diretriz para o entendimento da educação básica em Mato Grosso traz no seu bojo um projeto de educação voltado à exclusão e ao tecnicismo, desfazendo-se das concepções de uma educação pública e para todos. Orienta à produtividade e à aprendizagem a todo custo, indicando, aos trabalhadores da educação, métodos e formas para ensinar. Trataremos dessas questões por tópicos:

- 1) O documento traz, de forma equivocada, o entendimento sobre identidade de gênero. Identidade de gênero é a forma como alguém se identifica (BUTLER; RIOS, 2009), mas o documento traz identidade de gênero como orientação sexual: “Todas as pessoas possuem identidades de gênero, seja ela heterossexual, homossexual, travestis ou transexual” (DRC, 2019, p. 64). Tal definição equivocada aparece no DRC (DRC, 2019a) e nos permite perceber como o direito de alguns sujeitos são negados a partir da condição mesma de torná-los excepcionais.
- 2) Ao trazer a noção de “adaptação dos currículos às realidades escolares”, o documento confunde modalidade (rural, indígena, etc.) com adaptação, trazendo a educação quilombola, do campo, indígena e especial como “adaptação”. O tópico “As diversidades educacionais na Educação Básica”, mescla diversidade e modalidades de ensino. Coloca, na mesma ordem, educação do campo e questões de gênero; educação especial e educação ambiental. Onde se entende que o DCR trataria das múltiplas diversidades encontradas na escola (classe, racial, subjetividades etc.), encontra-se tudo aquilo que socialmente está fora de uma certa lógica. Ao juntar temas tão complexos num mesmo balaio, o documento nos diz de forma veemente que determinados grupos se encontram alocados na excepcionalidade e não dentro do projeto (DRC, 2019a, p. 54-98).

- 3) O tópico “Princípios norteadores para a ação didática” (DRC, 2019a, p. 23- 53) elenca uma série de procedimentos do que se deve fazer em sala de aula e na escola. Entre eles, encontramos:
- a) Práticas de resolução de conflitos pelo método dos círculos restaurativos — amplamente usada na justiça com o nome de “justiça restaurativa” (PIEADADE; SILVA, 2015), pretendendo-se mediar o conflito entre ofendido/agressor, criminoso/vítima —, apresentando a ideia de que o protagonismo do estudante deve ser impulsionado pelo professor, considerando o estudante responsável pela sua formação (DRC, 2019a, p. 26-27);
 - b) Orienta o professor a como organizar a sala de aula (DRC, 2019a, p. 29);
 - c) Misturadas ao imbróglgio anterior sobre como atuar em sala de aula, há duas páginas voltadas aos direitos humanos, que finalizam em considerações sobre as “Competências intrapessoais”, “Competências híbridas” e “Competências interpessoais”, considerando tais conceitos como basilares para o desenvolvimento das ações pedagógicas (DRC, 2019a, p. 32- 34);
 - d) Traz uma concepção de aprendizagem ativa, na qual o professor passa a ser um mediador, não do conhecimento, mas do aprender-fazer do estudante (DRC, 2019a, p. 25; DRC, 2019a, p. 35-36);
 - e) Traz as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), utilizando-se das teorias do desenvolvimento para criar uma técnica de aplicabilidade do como aprender;
 - f) Nesse último tópico que elencamos, o texto do DRC (2019a) traz questões acerca da funcionalidade da avaliação pedagógica e, ao final, propõe a Taxonomia Bloom (DRC, 2019, p. 10; DRC, 2019a, p. 12; DCR, 2019a, p. 44; DRC, 2019a, p. 51-53), apresentado como método para organizar as formas de avaliar e ensinar (DRC, 2019a, p. 39);

O documento versa sobre aplicação de metodologias que garantam a aprendizagem, formas específicas de avaliação e conceitos de interação social, muito vistos nos espetáculos da nova moda *coach*, palestras de recursos humanos e demais setores ligados à gestão empresarial.

É preciso ressaltar que os tópicos aqui levantados a partir do DRC (2019a) fazem parte do que tentamos apresentar aqui como tecnicismo, a partir de Milton Santos, que considera como tecnociência a

instrumentalização do saber científico sob a tutela do mercado, garantido avanço técnico, mas não moral. Nesse sentido, as expressões “competências” e “habilidades” ganham um significado de tecnicidade da prática humana, no sentido de desenvolvimento integral do sujeito que serve para a inserção no mundo capitalista altamente individualista, onde o público perde sua dimensão¹⁹, como já apontamos brevemente nas páginas anteriores.

II.

Com as considerações já feitas acerca do DRC (2019a), voltar-nos-emos ao currículo específico de História²⁰⁻²¹, passando pelas duas páginas introdutórias à disciplina de História e pelos conteúdos selecionados para a História do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Assim como outras adaptações da BNCC²² nos outros estados, o roteiro define três eixos orientativos: Unidades Temáticas (os temas que orientarão as discussões na sala de aula), Habilidades (competências e habilidades baseadas na BNCC que devem ser o objetivo da aula do professor) e os Objetos de conhecimento (que no documento são considerados os conteúdos históricos).

19 “A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada. O período atual tem como uma das bases esse casamento entre ciência e técnica, essa tecnociência, cujo uso é condicionado pelo mercado. Por conseguinte, trata-se de uma técnica e de uma ciência seletivas. Como, frequentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral. Pior, talvez, do que isso: a ausência desse progresso moral e tudo o que é feito a partir dessa ausência vai pesar fortemente sobre o modelo de construção histórica dominante no último quartel do século” (SANTOS, 2000, p. 32).

20 Aparecem aqui as considerações específicas do DRC anos finais, pois as normativas para o ensino médio se encontram ainda em elaboração. Entretanto, os professores do ensino médio (desde 2019) já estão sendo obrigados a apresentar em seus programas as noções de habilidades e competências determinadas na BNCC.

21 No DRC dos anos finais, ao passo que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática têm cerca 40 páginas cada, apenas 16 são voltadas para o componente curricular de História, sendo 7 páginas de textos e 9 páginas com tabelas determinando os conteúdos e temas.

22 Ao mesmo tempo, a noção de habilidades e competências se traduz em uma forma determinista que impõe ao professor o que se deve e como se deve ensinar. No que nos é apresentado ao início do documento, onde se expõem os “objetivos” da disciplina de História, segue uma lista de habilidades a serem desenvolvidas como objetivo de se estudar História: “contextualização”, “análise”, “comparação” etc., que se perdem na elaboração do currículo.

A parte referida à História inicia com um texto que traz uma bibliografia de referência do Ensino de História. Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca e Elza Nadai são referências utilizadas para considerar o desenvolvimento da disciplina de História, sobretudo a partir dos anos 1980 e para nos colocar o papel da disciplina de História. Se estas autoras abordam questões como trazer o conteúdo para a realidade do aluno, construir uma concepção de sujeitos históricos a fim de estabelecer uma formação crítica aos estudantes, o currículo faz exatamente o contrário ao construir tabelas que definem, sem o mesmo critério metodológico apresentado inicialmente, o que o professor precisa ensinar.

Na coluna Unidades Temáticas (DRC, 2019b), onde o documento sugere pensar a inserção da História Temática²³ nos currículos, como boa parte dos nossos manuais didáticos tentam fazer, ainda que com pouco êxito, compreende-se que o DRC insere no texto noções e estudos do campo do Ensino de História, ao passo que, na consolidação do currículo, não traz esses debates de forma efetiva.

No que se refere à História Temática, o documento ainda reduz tal discussão a algo que boa parte da literatura diz que não se deve fazer: limitar essa perspectiva a um tópico isolado. As unidades temáticas do sexto ano são: “História: tempo, espaço e formas de registros”; “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”; “Lógicas de organização política” e “Trabalho e formas de organização social e cultural” (DRC, 2019b, p. 252-253). De forma interessante, são exatamente os mesmos tópicos da BNCC (2018, p. 420-422).

23 Para Fonseca e Silva, por exemplo, inserir a História temática e trazê-la para o debate de formação dos professores, a fim de fazer cumprir a Lei 11.645 de 2008, “trata-se, evidentemente, de debate necessário e até tardio. Ao mesmo tempo, é preciso evitar sua redução a tópico temático isolado, sem reflexão crítica nem articulações com outros universos de etnia e problemáticas de conhecimento” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 22).

Tais definições compreendidas pelo documento trazem uma noção que não se encerra no mero acusar de que se trata de uma perspectiva eurocentrista. Talvez, realmente grave é a noção de separação entre teoria da História e História. A primeira unidade temática reúne os documentos históricos, noções de tempo e conceitos fundamentais à História. Os objetos de conhecimento, que seriam os documentos sugeridos para trabalhar em sala, estão sendo compreendidos como conteúdo histórico:

A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. **A periodização do processo histórico do Estado de Mato Grosso.** Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. **Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Estado de Mato Grosso** (DRC, 2019b, p. 252, grifo nosso).

Por toda a discussão estabelecida no documento, poder-se-ia pensar que os objetos de conhecimento seriam formas de exercício dos métodos históricos em sala de aula que se dariam pelo caráter do professor/pesquisador — objetivo que o próprio documento pontua.

O profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e /ou documentos disponíveis em sua região (DRC, 2019b, p. 247).

Entretanto, o que observamos no currículo é um entendimento equivocado do que seria o objeto da História. Percebemos uma História sem problematização. Onde poderiam ser apresentados conceitos a serem trabalhados, são apresentados tópicos de conteúdo.

Ao tratar da Antiguidade, o DRC (2019b) traz como objetos de conhecimento (conteúdos) os povos da Antiguidade, e ressalta, entre parênteses, egípcios, mesopotâmicos e os povos pré-colombianos (DRC, 2019b, p. 252).

Ao voltar-se para o que se periodiza como “História Antiga”, apenas dois tópicos tratam efetivamente disso: “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” e “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma” (DRC, 2019b, p. 252). Os indígenas no Brasil são desconsiderados como povos originários, voltando-se a questão apenas para entender a formação do estado de Mato Grosso. Não é simplesmente dizer que os indígenas existem, mas a partir do método histórico, da análise de fontes e documentos, construir com o estudante um entendimento razoável de que esses documentos e fontes são produção de determinado tempo histórico e que, ao lê-los, podemos interpretar e compreender como se deram essas disputas na história. “É investigar como o objeto foi produzido tentando reconstituir na razão de ser ou aparecer a nós segundo sua própria natureza, ao invés de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados, pelo que ‘não é’, por estar ‘fora de lugar’ ou por ter nascido tardiamente” (MARSON, 1984, p. 49).

Uma das habilidades e competências que dimensionam esse processo é “conhecer as teorias sobre a origem do homem americano” (DRC, 2019b, p. 252), que apresenta uma forma técnica de conhecer, não propõe a sistematização dessas teorias nem a forma como esses homens e mulheres concebiam o mundo. Essas questões são orientadas exclusivamente a partir da existência do estado de Mato Grosso.

Nesse imbróglio, junta-se, sem nenhuma análise ou discussão, a História Regional. Embora a História Regional tenha uma produção

significativa no estado, as relações encontradas para discuti-la se voltam para concepções muito genéricas de se olhar, por exemplo, a questão indígena, compreendendo-as ainda pelo viés do social, econômico e cultural de forma simplista.

Esse DRC (2019b) estabelece um conjunto de conteúdos que transitam entre o que pode ser considerado a mais tradicional das perspectivas historiográficas e as discussões historiográficas dos anos 1980. Nisso, o que observamos é um apanhado disforme, ainda que revelador, de conteúdos e abordagens que pretensamente estão hierarquizados, revelando a imediatez de tal projeto.

O que se precisa fazer entender é que a mera substituição da história da escravidão no Egito antigo pela história das mulheres no Egito antigo ou a história do bandeirantismo pela história do bandeirantismo em Mato Grosso não altera nem faz questionar como e por que se escreve a História. Faz apenas segmentar a História em laços desconexos. Em outras palavras: “No afã de cumprir nossa missão pedagógica, temos substituído uma dada interpretação por outra mais ‘correta’, sem que o vínculo mesmo da dominação seja tocado” (MARSON, 1984, p. 41).

O que se espera de um tópico chamado “Objetos do Conhecimento” é a noção de que se utilizaria do saber científico da ciência Histórica para, junto com os estudantes, por exemplo, analisar fontes orais, registros arqueológicos, entre outros e, a partir desses objetos, articular conhecimentos e concepções que preconizassem o debate, ao invés de tratar de forma separada, por exemplo, o que é uma fonte histórica e o que foi a ocupação indígena da América.

No sétimo ano, voltar-nos-emos à parte que trata especificamente da História Regional. As unidades temáticas e objetos do conhecimento são: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”; “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial

americano” e “**A expansão portuguesa na América**” (DRC, 2019b, p. 253-255).

A partir das unidades temáticas é estabelecido o roteiro percorrido nas análises tradicionais da História. Se o primeiro tema traz o conceito de mundo moderno para pensar a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias em discordância, os objetos de conhecimento tratam da “**organização cosmológica, política, econômica, social e cultural dos povos indígenas de Mato Grosso antes da chegada dos europeus**” (DRC, 2019b, p. 253). Pula-se para a organização do mundo colonial e a resistência indígena. A resistência entra como exemplificador de resistência, mas não é questão central. Os objetos que dividem espaço com esse objeto são relacionados à compreensão da narrativa dos vencedores da História, trazendo questões sobre a chegada dos portugueses, estruturação de vice-reinados e a ação dos bandeirantes, que inclusive é o tópico que leva à discussão indígena.

É preciso ressaltar que não se trata de expulsar os bandeirantes da História, visto que é nessa História que podemos, a partir do método histórico, falar não apenas dos outros agentes e sujeitos históricos, mas porque se construiu a História dessa forma, já que o documento nunca se encerra em si mesmo. É na operação historiográfica que se traz o objeto a um patamar de leitura comprometida com o fazer histórico.

Se os tópicos de História Regional são três, 12 são os tópicos gerais sobre a história europeia, não se estabelecendo conceitualização alguma, apenas apresentando os conteúdos (que o DRC concebe como “objeto do conhecimento”, neste caso, histórico). Além disso, o que é considerado História Regional está dentro do leque de compreender a História Regional a partir dos eixos da História chamada nacional. Por exemplo, a noção de bandeirantismo: nesse tópico em especial, uma das habilidades foi pensada exclusivamente para a História Regional: “**Compreender a**

constituição territorial de Mato Grosso a partir da expansão da América portuguesa” (DRC, 2019b, p. 254). Toda a discussão que orientaria quais habilidades e competências seriam objetivo de desenvolvimento dos estudantes se resume a compreender o território de Mato Grosso a partir da expansão portuguesa.

No oitavo ano, dos 25 objetos de conhecimento, apenas quatro são voltados ao que o documento considera História Regional. A primeira unidade temática versa sobre o Iluminismo, as revoltas nas Américas, os processos de independência²⁴.

Sobre a independência do Brasil, o objeto de conhecimento é **“A independência do Brasil e sua influência em Mato Grosso, seus desdobramentos e impactos para a cultura local”** (DRC, 2019b, p. 254). — ainda uma história voltada para determinada narrativa. É preciso considerar aqui que não é uma defesa da História Temática, que ainda desperta uma série de debates nas universidades, sobretudo acerca dos currículos de formação de professores, mas quer-se considerar que o documento propõe trazer uma perspectiva da História Temática e considera fundamental o estudo da História Regional

Assim, estudar o local e o regional passa a ser considerado fundamental na compreensão do processo histórico, pois possibilita ao estudante entender a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos, costumes e das memórias construídas culturalmente e na diversidade social e cultural presentes na sociedade (DRC, 2019b, p. 247).

Entretanto, quando se trata da História Regional, constrói-se um documento que só dá sentido à História Regional dentro de uma perspectiva

²⁴ Nesse tópico, é preciso fazer uma ressalva importante quanto às revoltas: se o currículo traz as revoltas à exaustão, utiliza-se apenas de um tópico para discutir a Rusga, por exemplo.

das narrativas consagradas, extirpando o fazer histórico de seus métodos. Ainda esvai o sentido de optar pela História Temática.

No nono ano, a mesma lógica se segue: os recortes de História Regional não abordam questões que surgiriam dos estudantes. As relações de permanência da sociedade brasileira como o autoritarismo e o racismo, ou mesmo a história das mulheres, não são abordadas.

O DRC, no mesmo sentido da BNCC, retira do professor de História seus objetos de conhecimento, que lhes conferem a legitimidade e autoridade para ser professor. Ao passo que o professor é destituído delas, esses currículos adensam a noção tecnicista sobre o ofício do educador como um mero aplicador de conteúdos que domina a técnica de ensinar qualquer coisa. “Qual é o poder que está implícito no saber sistematizado da historiografia e, uma vez que daí vem a formação dos professores, como ela permanece nos conteúdos dos programas e nas explicações das aulas cotidianas?” (MARSON, 1984, p. 41).

Não estamos tratando meramente de um currículo com concepção teórica A ou B, mas da concepção que existe quando nos deparamos com um cientista. Por que o historiador e não o pedagogo, por exemplo, está mais apto a lecionar História? A resposta vem a partir do momento em que se compreende que o historiador domina os códigos e procedimentos da ciência histórica. Ao dominar tais procedimentos, “a prática do historiador reencontra a do professor” (MARSON, 1984, p. 43). Sobre isso, Arendt acentua:

O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência

lhe poderia conferir, queria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir (ARENDETT, 2000, p. 225).

Considerações finais

O estado de Mato Grosso tem uma média maior que a nacional de habitantes autodeclarados negros e pardos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, que revelam que 60% da população se reconhece assim. Também lidera as taxas de homicídio de negros. Num universo de 100 mil habitantes, 179 negros e 49 brancos são assassinados. As taxas de saneamento básico não atendem as populações, nem mesmo nas regiões centrais das periferias.

Outro dado sobre a juventude em Mato Grosso é que, na segunda metade da década de 2010, a escolaridade entre os mato-grossenses aumentou em 20% de acordo com o Censo de 2010, mas, em 2018, o estado ainda era o quarto estado da federação com mais jovens fora da escola (cerca de 32.000 estudantes)²⁵.

As dificuldades de permanência dos estudantes estão ligadas às condições econômicas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE de 2015 aponta que cerca de 59.000²⁶ crianças trabalhavam em Mato Grosso. Os números de evasão na passagem dos anos finais de ensino fundamental para o ensino médio também estão relacionados à ida dessas crianças para o mercado de trabalho.

Os dados de 2018 do IBGE, por exemplo, apontam ainda como os gestores escolares têm pensado questões raciais, de tolerância religiosa, que não são trabalhadas nas escolas e não tem projetos voltados para isso.²⁷

25 Ver: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/mt-e-o-4-estado-no-pais-com-maior-numero-de-jovens-fora-da-escola.ghtml>. Acessado em janeiro de 2021.

26 Ver: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/trabalho-infantil-afeta-59-mil-criancas-em-mt-diz-pesquisa-do-ibge.ghtml>. Acessado em janeiro de 2021.

27 Ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/cuiaba/pesquisa/1/21682>. Acessado em janeiro de 2021.

O que quero evidenciar com esses dados é que, se o estado tivesse um documento construído sob pesquisas e debates efetivos entre os professores, talvez pudesse ter sido elaborado um documento mais condizente com as necessidades da efetivação das garantias constitucionais.

Só há espaço para os DRCs na medida em que se veem sucateadas, não apenas economicamente, a carreira do professor e as estruturas das escolas, porque, nesses dois aspectos (carreira, salário e falta de infraestrutura), acha-se também minado o lugar ao qual o professor pertence, representante legítimo da universidade na sociedade, intelectual que tem seu lugar calcado no desconforto de sempre se rever e refletir sobre a sociedade. Sem esse lugar reconhecido, o professor se desampara daquilo que lhe dá a sua legitimidade e autoridade, a saber, a sua ciência. É dela que o professor tira suporte filosófico e prático para pensar suas aulas, quem são seus estudantes, e pensar qual projeto de educação ele quer construir.

Se, em partes, as condições são fruto de um projeto de educação, esse projeto tão pouco surge do nada; é a própria condição do capitalismo, que privilegia a eficiência em detrimento da reflexão, privilegia um conteúdo predeterminado, homogêneo e massificado em detrimento da investigação científica ética; é a condição própria de uma sociedade do individualismo e do sujeito que se torna objeto, como já evidenciara Marx. Diante desse quadro, o professor Adalberto Marson nos lembra da legitimidade e da função da História: construir, no cotidiano escolar, a realização de sujeitos, no sentido mais amplo do termo.

Bem examinadas, ambas as condições de pensar e agir têm muita coisa em comum, sobretudo nos dilemas que envolvem a “ciência” e o ensino numa sociedade capitalista. O historiador, enquanto cientista, e o professor, enquanto profissional e simples técnico ou intermediário da formação de consciências (ao lado do livro didático), não podem ser separados das determinações

implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa. O ensino atravessa, à sua maneira, uma das grandes contradições da ciência atual que é, de um lado, o seu próprio crescimento (o “progresso científico”), expresso na sua amplitude, na sofisticação de suas técnicas, na quantidade de informações, no triunfo do cálculo e do número e na diversificação de suas teorias; de outro, em contrapartida, a sua completa fragmentação em ramos compartimentados de saber altamente especializado, nas suas informações e nos seus campos de aplicação. Não sem motivos, para contrabalançar e disfarçar a dispersão, organizam-se encontros e criam-se locais onde a “comunidade científica” troque entre si um oxigênio comum e onde, por momentos, se refaçam algumas mediações perdidas e tente colocar as questões particulares em um movimento transformador (MARSON, 1984, p. 39).

Contrapor esse projeto nefasto exige um compromisso social, por mais que as relações de coletivo estejam em desuso. A educação e os educadores têm lugar privilegiado na mudança de paradigma dessa sociedade, a fim de que, sem a ideia de uma educação com espírito público e para todos, a sociedade em que vivemos estará igualmente fadada a destruição.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUTLER, Judith; RIOS, André. Desdiagnosticando o gênero. **Physis**, v. 19, p. 95-126, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil (2013). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14209-asi-censo-2010-escolaridade-e-rendimento-aumentam-e-cai-mortalidade-infantil>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

MARCUSE, Herbert. **Prólogo**. In: MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-16.

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico**: repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: anos finais do ensino fundamental. Cuiabá: Secult, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica. Cuiabá: Secult, 2019.

MATO GROSSO. Secretária de Educação. **Orientativo Pedagógico**. Cuiabá: Secult, 2015.

OLIVEIRA, Hélio Ázara de. O capital como sujeito na teoria marxiana ou como o capital se torna sujeito. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA

LATINA, 5., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 127-143.

PIEIDADE, Fernando Oliveira; SILVA, Quilza da Silva e. Revisitando os círculos restaurativos: da teoria à prática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 12., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/13121>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

“Desdobramentos didático-pedagógicos” e ensino de História no Referencial Curricular de Alagoas

Andréa Giordanna Araujo da Silva

Introdução

O estudo realizou a interpretação e análise da estrutura curricular e conteúdo descrito no Referencial Curricular de Alagoas, promulgado em 2019, tendo como interesse particular o programa para ensino da História no ensino fundamental. De caráter qualitativo, a pesquisa documental teve como objetivos observar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) influenciou a escrita do texto de domínio estadual e identificar as especificidades do documento alagoano se comparado ao de âmbito nacional.

O Referencial Curricular de Alagoas constitui-se da “Apresentação”, seguida pela descrição de conceitos estruturais do documento, expostos no subtítulo “Alagoas, um Território de Aprendizagens”. Na sequência são descritos, na “Apresentação do Ensino Fundamental”, os objetivos e a estrutura político-pedagógico do documento oficial:

[...] garantir uma abordagem do conhecimento científico e escolar, contemplando questões como diversidade, preservação ambiental, desenvolvimento sustentável, relações afetivas, inovação e o uso das tecnologias. [...] traz a discussão dos sujeitos que queremos formar, do processo de transição e progressão entre as etapas, além de sugestões e possibilidades com o objetivo de subsidiar os professores em suas atividades pedagógicas levando-se, em consideração, os elementos dos territórios alagoanos (ALAGOAS, 2019, p. 51-52).

Por conseguinte, o Referencial Curricular de Alagoas subdivide-se em quatro áreas do conhecimento: 1) Linguagens (subdivisão: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); 2) Matemática; 3) Ciências Humanas (subdivisão: Geografia e História); e 4) Ciências da Natureza.

Na apresentação do documento, a secretária de Estado da Educação de Alagoas, professora doutora Laura Cristiane de Souza, assevera que a construção do texto ocorreu de forma coletiva e tecnicamente especializada:

O Referencial Curricular de Alagoas nasceu de um processo com inúmeras intervenções e contribuições dos mais variados colaboradores, BNCC e os referenciais estadual e municipais, além de pesquisas, consultas públicas, seminários, grupos de trabalhos, visitas técnicas, leituras críticas por especialistas, oficinas, debates, audiências públicas etc. Todo o trabalho de (re)elaboração do Referencial Curricular de Alagoas contou com uma equipe de técnicos e especialistas: coordenadores, redatores, articuladores da SEDUC, da UNDIME, UNCME e CEE (ALAGOAS, 2019, p. 13).

Na construção do currículo oficial, muitos elementos são mobilizados e os processos de disputas políticas e ideológicas se estruturam pelo confronto de vozes de diversos sujeitos (instituições privadas, sindicatos, movimentos sociais, grupos políticos partidários, comunidades religiosas, professores, estudantes e gestores governamentais). Saberes são movimentados (técnicos, científicos e de grupos culturais) e, também, práticas culturais e costumes do cotidiano pedagógico escolar interpenetram as formas do arquitetar e executar o Projeto Político-Pedagógico formal.

Ao conhecer os sujeitos envolvidos na produção do currículo formal, podemos melhor conjecturar sobre os interesses políticos e ideológicos e os pressupostos teóricos pedagógicos que estavam em disputa no movimento de produção do documento oficial e identificar as negociações e possíveis

concessões estabelecidas entre os sujeitos na configuração do currículo prescrito (ARROYO, 2011).

Uma informação que induz a análise cuidadosa do texto alagoano é a descrição da participação de técnicos e especialistas na elaboração do documento. A afirmativa busca provocar o sentido de consistência política e técnica, pois teve a participação de diferentes sujeitos e assistência especializada. Todavia, não encontramos no corpo do currículo prescrito vestígios da bibliografia (fundamentação teórica) que estrutura o programa de ensino da disciplina de História. Ainda, a página onde deveriam estar apresentadas as referências aparece sem numeração no sumário e também não existe na parte do programa de História.

O Referencial Curricular de Alagoas, na disciplina de História, tem o mesmo desacerto (ou estratégia política) da BNCC (2017), que apresentou os termos “direito à aprendizagem” e “objeto de aprendizagem” e os programas de conteúdos e indicativos de práticas das disciplinas escolares sem descrever as referências bibliográficas.

Silva (2019) observou que as concepções de objeto de aprendizagem e direito à aprendizagem não estão situadas na literatura educacional como objeto de reflexão teórica, conceitos ou pelo menos como noções. As expressões funcionam como *slogans*, que silenciam e substituem o sentido das palavras “direito” e “objeto” (ORLANDI, 1992). Logo, a perspectiva do direito à educação, como reivindicação política e social que cabe à escola e à sociedade, é substituída pelo direito ao acesso aos saberes ou às práticas dos campos disciplinares, denominados como “objetos de aprendizagens”. Os termos podem produzir como sentido a perspectiva de neutralidade da seleção e disseminação do conhecimento e de universalidade de acesso, ou seja, de democratização e justiça social na socialização do patrimônio cultural, tecnológico e científico, pois todos receberiam e se apropriariam dos mesmos conteúdos (conhecimentos e práticas). O mesmo sentido pode ser

produzido quando a produção do programa de disciplina não apresenta as bases teóricas que lhes dão sustentação. O documento substitui os fundamentos do campo disciplinar por citação de documentos oficiais.

No Referencial Curricular de Alagoas, considerando os pressupostos descritos na BNCC, as competências são traduzidas como unidades temáticas e os objetos de conhecimento como conteúdos conceituais a serem ensinados pelas escolas.

Tais competências estão agrupadas e organizadas em Unidades Temáticas, visando uma progressividade e continuidade no tratamento dado à construção do conhecimento nesta etapa de ensino. Em cada Unidade Temática, formam-se os Objetos de conhecimento, que correspondem aos conteúdos conceituais referentes a essas Unidades (ALAGOAS, 2019, p. 26).

Segundo Cortella (2001), o conhecimento caracteriza-se como construção histórica e social, por isso suscetível às transformações, à inadequação e ao desuso. Por conseguinte, podemos pensar que o conhecimento, em suas diferentes formas culturais – científica, mítica, religiosa ou senso comum –, tem seu uso mediado e motivado pelo contexto e circunstância sócio-histórica experienciada pelos indivíduos. Nas últimas décadas, essa concepção de conhecimento nos conduziu como postura ética, política e de interesse ideológico à luta pela flexibilidade na execução das práticas curriculares, pela liberdade teórica e política e pela produção democrática do Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras (BRASIL, artigo 15, 1996): “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica** e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Isso porque o dispositivo oficial tinha assumido o reconhecimento das “pré-ocupações” do cotidiano do corpo estudantil como ponto de

partida para definir os objetivos formativos das instituições de ensino e os critérios para identificar e selecionar os saberes científicos que poderiam colaborar para melhor compreensão e atuação na realidade. Cortella (2001) caracteriza como “pré-ocupações” os problemas sociais cotidianos enfrentados pelos estudantes e o interesse pelo acesso e pela apropriação de saberes por eles reivindicados ou que nós, os docentes e pesquisadores, identificamos como necessários ou pelo menos favoráveis para melhor compreender a natureza histórica e social das práticas culturais, sociais, econômicas e políticas.

Assim, ao definir as unidades temáticas fora do ambiente escolar, contraria-se um princípio fundamental da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a “autonomia pedagógica” que, no Brasil, está diretamente relacionado ao ideário de constituição de uma escola pública e democrática, ou seja, que tenha a participação social como estrutura fundante e a promoção da justiça social como fim. Os componentes curriculares definidos para o ensino não são conteúdos e práticas neutros, são escolhas políticas. Logo, não podem ser realizados, se considerados a autonomia pedagógica e a democracia princípios estruturais do currículo, sem a participação dos professores e das professoras e dos e das estudantes que virão vivenciá-los no cotidiano da sala de aula.

“Compreendendo garantia de direitos para cumprimento de deveres em busca de uma sociedade alagoana justa, democrática e inclusiva” (ALAGOAS, 2019, p. 31), o Referencial Curricular de Alagoas apresenta o conceito de território como estrutura basilar para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural e como alicerce da organização do currículo oficial: “Território da liberdade dos povos indígenas e dos Quilombolas. [...] Mesmo com grande influência branco europeia, destaca-se que os povos tradicionais, indígenas e quilombolas, estão por todo Estado e

garantem, principalmente, as identidades culturais do local” (ALAGOAS, 2019, p. 21).

Justiça, democracia e inclusão: esse é o tripé discursivo que escora o ideário de formação do estudante alagoano, “[...] um sujeito [que deve ser] crítico, comunicativo, criativo, participativo, colaborativo, aberto ao novo, protagonista e autêntico em suas escolhas, um sujeito que convive, respeita e aprende com as diferenças e as diversidades” (ALAGOAS, 2019, p. 24).

O respeito e o reconhecimento das diferenças e das diversidades são reivindicações permanentes dos marginalizados da história e da política no Brasil e em Alagoas. A luta ininterrupta pelo direito à existência étnica, cultural e social vivida por comunidades quilombolas e indígenas e pelos grupos e movimentos camponeses em Alagoas tornam o direito à escolarização e à presença não criminalizada e estigmatizada no currículo oficial uma necessidade imperativa à existência na condição de cidadão, de pessoa humana, e não como “vítima histórica natural” dos sistemas produtivos e sujeito histórico anacrônico, como têm sido tratado esses sujeitos na produção pedagógica escolar (GRUPIONI, 2004).

Por conseguinte, o documento oficial apresenta como determinação que:

[...] o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre **questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo**, entre outras. É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendida a partir de suas dimensões históricas e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. **As múltiplas relações sociais no Brasil diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos**, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito (ALAGOAS, 2019, p. 40, grifos nossos).

É preciso considerar que tanto a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) como o Referencial Curricular de Alagoas (2019) foram produzidos numa circunstância histórica em que se agudizaram os discursos sexistas, racistas, machistas, antipartidários, xenofóbicos e homofóbicos no Brasil. Especialmente, no cenário do ano eleitoral de 2018, quando o discurso de um dos candidatos à presidência apresentou a defesa da família cristã como o modelo ideal para a sociedade brasileira e um projeto a ser defendido pelo governo, que criaria instrumentos jurídicos, políticos e pedagógicos que restringissem as discussões políticas relacionadas às questões e aos problemas sociais no interior das escolas, especialmente as reflexões que abordassem as relações entre os gêneros e a diversidade das identidades sexuais.

Assim, o Referencial Curricular de Alagoas (2019) foi publicado no mesmo ano em que ingressa na gestão do governo federal um coletivo de políticos de ideologia conservadora, que participaram, em muitos estados, da criação de projetos-lei, de âmbito estadual, municipal e federal, que visavam instituir o ideário da “Escola sem Partido” no Brasil¹. Esse foi um movimento político (programa doutrinário) e embrionário do programa governamental (projeto pedagógico) que tinha como interesse instituir o consenso sobre a “nova” função político-social da escola: ser aparentemente neutra no campo político-ideológico, apartidária, hegemonicamente cristã e heterossexual.

Embora, em 2020, o Supremo Tribunal Federal tenha considerado o ideário da “Escola sem Partido” inconstitucional, é importante considerar os interesses políticos e ideológicos que o sustentavam para entender a

¹ Em 2014 foi iniciada a tramitação dos projetos que originam o discurso da “Escola sem Partido” (EsP). O Projeto de Lei nº 7.180/2014 e o Projeto de Lei nº 867/2015 foram apresentados pelos filhos do presidente eleito em 2018, os políticos e irmãos Flávio e Carlos Bolsonaro, no estado e no município do Rio de Janeiro. Em Alagoas, o Projeto de Lei intitulado de “Escola Livre” foi apresentado pelo deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB).

importância da resistência apresentada pelo documento alagoano ao descrever as “questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo” e “As múltiplas relações sociais no Brasil [que] diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos” (ALAGOAS, 2019) como temáticas que deveriam ser objeto de discussão nas práticas pedagógicas das escolas alagoanas.

Desde a década de 1980, quando foi iniciado o processo de redemocratização do Brasil, a necessidade da organização social e da luta coletiva têm sido objeto de discussão nos ambientes escolares, especialmente os das periferias pobres dos grandes centros urbanos, onde o desemprego, a falta de saneamento básico, as difíceis condições de transporte e moradia, o não acesso à saúde e à educação públicas em condições dignas de tratamento ambulatorial e aprendizagem, respectivamente, fazem parte do cotidiano das pessoas. Assim, é na experiência do cotidiano que os homens e mulheres enfrentam os efeitos da distribuição desigual das riquezas materiais e imateriais, que originaram e ainda reproduzem o patriarcado, o racismo, a *discriminação social e cultural* e a violenta repressão à luta pela terra no Brasil. Mas é também no ambiente escolar onde podemos, com instrumentos científicos, produzidos com intencionalidade política (SILVA, 2020), desvelar os acontecimentos históricos e os mecanismos políticos, jurídicos, econômicos e culturais que fundaram e mantêm as desigualdades e as injustiças sociais. Todavia, isso significa entender a educação como um ato político (FREIRE, 2001), significa “tomar partido”², ou seja, assumir uma tarefa política e, portanto, ideológica:

Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu.

² Expressão popular que significa assumir uma posição política clara e objetiva mediante um acontecimento.

Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. Da curiosidade ingênua que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significou mudar também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade (FREIRE, 2001, p. 8-9).

A escola é o lugar de ampliação dos conhecimentos, onde se pode associar os conhecimentos aprendidos na experiência com os conteúdos conceituais e práticos desenvolvidos pelas ciências, a partir do mundo empírico, e produzidos e reproduzidos pelos sujeitos sociais e históricos. O uso do saber, segundo Freire (2001), exige movimento, ação e visa a transformação da realidade em prol de algo ou alguém. No caso do discurso freiriano, sair da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade exigente” implica em reposicionar-se no mundo, conhecê-lo a partir de outra perspectiva, ampliar a “leitura de mundo”. Esse era o objeto de ataque da “Escola sem Partido”: a formação do sujeito conhecedor da realidade vivida em seus aspectos: político, econômico, religioso e cultural, motivado a participar da transformação social e capaz de reivindicar e se mobilizar coletivamente para a luta política.³

Quando falamos de luta dos trabalhadores, resistência das religiões afro-brasileiras, lutas por direitos das mulheres, ressurgimento de povos indígenas, reconhecimento de identidades quilombolas e combate à violência às pessoas com diferentes identidades sexuais, estamos nos referindo à luta

³ Para um estudo mais profundo da temática, consultar: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

coletiva e política, que se insere no interior dos sindicatos, das comunidades étnicas e culturais, dos movimentos sociais e dos partidos políticos, em todas as instituições sociais, dentre elas, a família e a igreja.

Como expediente singular de ampliação das prescrições da BNCC (2017), o Referencial Curricular de Alagoas (2019) criou os Desdobramentos Didático-Pedagógicos (Des-DP). Esses parecem querer ser um instrumento para orientar o trabalho pedagógico dos professores e das professoras. É um tipo de mecanismo que busca possibilitar a abordagem de conteúdos e práticas mais relacionadas ao campo das disciplinas científicas. Embora pouco consistente em seu formato pedagógico, os Des-DP pretendem ser um recurso para definir os conhecimentos tratados como objetos de aprendizagens na BNCC. No caso da disciplina de História, focaliza a descrição de competências que os alunos e as alunas devem desenvolver e são espaços para a abordagem de conteúdos relacionados à história local.

Desdobramentos didático-pedagógicos para o ensino de História

No processo de planejamento escolar, a constituição de um programa de disciplina para ser estruturada carece, no mínimo, das seguintes ações: a) identificação das demandas de formação do corpo discente para inserção/vivência/produção igualitária e crítica das práticas sociais; b) reconhecimento do contexto sociocultural dos estudantes; e c) conhecimento sólido dos conteúdos teóricos, conceituais e práticos do campo científico que serão selecionados e apropriados como saber disciplinar escolar. Assim, qualquer documento oficial de ambiente nacional ou local que projete o ensino que será realizado no piso da sala de aula está sujeito a dois efeitos: ser aplicado de forma mecânica e acrítica pelo professor ou professora ou sofrer a reação crítica e a resistência política do corpo docente. Mesmo sendo documentos orientadores, com mais de duas décadas de validade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997),

usualmente, não foram considerados guias para formulação das atividades dos professores em suas práticas cotidianas. Esses documentos entraram nas escolas mais por meio dos livros didáticos e dos cursos de formação continuada do que pela seleção de conteúdos feita pelo professor ativo, a partir da leitura do texto oficial⁴.

Não é comum aos estados da federação produzir seu próprio material, especialmente o livro didático, cujo custo de produção seria elevado para os entes federados. Os programas federais de seleção e compra de material didático têm atendido essa demanda nacional e local. É pouco provável, portanto, que os referenciais locais sejam acessados pelos professores, como guias para a produção de suas aulas. Eles cumprem a função de ordenar os programas das disciplinas ofertadas na formulação do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. No caso do Referencial Curricular de Alagoas, os Desdobramentos Didático-Pedagógicos para o ensino de história no ensino fundamental, em algumas frações do documento, parecem querer ser um tipo de lembrete do que deve ser apreendido pelo e pela estudante:

Quadro 1: Desdobramentos Didático-Pedagógicos para o ensino de História, 1º ano.

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Desdobramentos Didático-Pedagógicos
Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças articulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	Saber a própria história e a origem do nome e sobrenome, e a árvore genealógica. Conhecer a história do seu bairro, de sua rua. Reproduzir as diversas categorias da representação do tempo.

⁴ A afirmação está fundamentada nos relatos de professores e professoras do ensino fundamental com os quais trabalho há quase duas décadas e que usualmente informam nunca ter lido esse documento, especialmente as orientações para o ensino de história.

	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	Identificar as razões das escolhas das datas comemorativas em seus diferentes significados.
--	---	--	---

Fonte: Referencial Curricular de Alagoas (2019).

Observa-se que os Des-DP se apresentam como indicativos da expectativa de apropriação de conteúdo ou definição das competências cognitivas, que se espera das crianças. É um recurso que procura definir de forma mais explícita o que o professor deve ensinar, como se fossem conteúdo ou conceitos do campo da História: “história e a origem do nome e sobrenome”, “árvore genealógica”, “história do seu bairro, de sua rua”, “categorias da representação do tempo”, “datas comemorativas”. É importante lembrar que, assim como não existe a geografia da criança, a matemática da criança, também não existe a história da criança (como relato da existência individual de cada estudante) como conhecimento científico a ser ensinado na escola. A prática de apresentar parte da biografia da criança como ponto de partida para o estudo da história oral, história biográfica ou história de vida, nos anos iniciais do ensino de história, é um procedimento pedagógico. Assim como fez Freire (2014) com a criação dos temas geradores, o professor pode apresentar a experiência de vida do aluno ou da aluna como “[...] ferramentas de raciocínio de natureza causal, temporal e espacial” (SIMAN; COELHO, 2015, p. 596) para devolver noções (de tempo e espaço) ou o entendimento da condição humana como um desenvolvimento social e de pertencimento cultural. Porém, o conteúdo do campo disciplinar não pode ser confundido com acontecimentos da vida privada, fases do desenvolvimento biológico ou ascendência familiar do estudante.

Siman e Coelho (2015), numa pesquisa realizada com crianças cursistas do 3º ano do ensino fundamental⁵, buscaram construir, a partir do conceito espontâneo de mudança, desenvolvido pelas crianças nas práticas cotidianas, o conceito de imigração nas aulas de história. Assim, tendo como ferramenta didática a realização de entrevistas com familiares dos estudantes e como instrumento didático a construção, em sala de aula, de um quadro coletivo com as informações obtidas pelos estudantes com seus parentes, a professora, participante da pesquisa-ação, realizou questionamentos sobre as diferentes épocas, lugares e motivações que levaram os familiares dos estudantes a se deslocarem de um lugar a outro. Desse modo, ela foi edificando o “raciocínio histórico”, que possibilitou a produção do significado e o sentido histórico do conceito científico de imigração.

As autoras evidenciam que os conceitos históricos são instrumentos que aprimoram a capacidade das crianças de interpretação da realidade e que a apropriação crítica deles só pode ocorrer com a mediação de um professor e com ferramentas pedagógicas apropriadas para a compreensão de seu significado e uso social contextualizado. O estudo demonstra que para que o patrimônio científico seja socializado com os estudantes – crianças do ensino fundamental –, um programa de ensino de disciplina escolar deve apresentar conceitos, conteúdo (temáticas) e procedimentos próprios das ciências; não pode ser um arranjo pedagógico aparelhado com conceitos e práticas extraídos do senso-comum.

Por conseguinte, embora o Referencial Curricular de Alagoas não apresente uma teoria ou um método pedagógico que dê sustentação ao desenvolvimento das abordagens da “história do seu bairro, de sua rua”, ele nos remete às “[...] propostas baseadas nos círculos concêntricos, que

⁵ Os dados utilizados no estudo foram produzidos no ano de 1999. Nesse período, a série escolar indicada correspondia ao 1º ano do segundo ciclo do ensino fundamental à época.

também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, [porém] a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral” (BITTENCOURT, 2004, p. 114). Para Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

Ser atirado na água sem saber nadar. Isso é o que acontece com a criança quando ainda não está cognitivamente e socialmente apta para aprender um conteúdo científico e se vê obrigada a vivenciá-lo no ambiente escolar. Esse é o caso da exposição das “datas comemorativas” nas aulas de História. Mesmo que sejam elencados estudos que tratem da História Cultural de uma comunidade para a abordagem das datas comemorativas⁶, a exemplo da comemoração da independência do município ou festa do padroeiro da comunidade, como explicar, com recursos pedagógicos apropriados para o ensino de História com crianças de 6 anos e estruturados em estudos que abordam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1991, 2008), os significados e sentidos históricos, políticos e sociais desses marcos de memória? O método mais usual e o efeito formativo ordinário são o ensino bancário (FREIRE, 2014) e a memorização mecânica, respectivamente.

Segundo Barros (2016, p. 21), as “[...] variadas modalidades de fenômenos sociais precisam ser compreendidas na sua especificidade através

⁶ Usualmente, as datas comemorativas oficiais estão relacionadas a marcos da história política e econômica da localidade selecionada objeto de estudo.

de um conceito”, que tem origem de ordem prática e pode ser visto como uma forma de organizar a realidade. “Os conceitos, enfim, ajudam os historiadores e cientistas sociais a organizarem o céu (ou o inferno) que pretendem examinar” (BARROS, 2016, p. 23). Funcionam como unidades de conhecimento, “[...] pontos de apoio sistemático para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexões” (BARROS, 2016, p. 27); como recursos teóricos, têm um potencial generalizador que possibilita a análise de fenômenos sociais de tempos e espaços variados. Como “[...] um mediador necessário entre o sujeito pensante e a realidade” (BARROS, 2016, p. 51), um conceito possibilita a construção de sentidos e significados sobre os fenômenos sociais, considerados em suas especificidades.

O que se observa, portanto, é que as unidades temáticas e os objetos de aprendizagem (descritos na BNCC), assim como os Des-DP, pouco colaboram, nos anos iniciais do ensino fundamental, com a identificação e o uso de conceitos científicos que possibilitem interpretar os fenômenos históricos. Segundo Barros (2016, p. 81), o conceito pode ser

[...] ao mesmo tempo uma ‘unidade de comunicação’, com a qual pode ser estabelecido o diálogo e uma possibilidade de interação entre autores, filosofias e realidades diversas, e uma ‘unidade de conhecimento’, a partir da qual se torna possível construir coerentemente um sistema de pensamento, uma teoria, uma perspectiva sobre determinado objeto de estudos.

Inclusos em diversas redes de significância, um conceito pode ser polifônico em seu significado, por isso o seu manuseio como instrumento depende das finalidades pedagógicas, no caso do cenário escolar. Assim, encontramos prescrições, para os anos iniciais, de conteúdos temáticos e de atividades, no interior dos Des-DP, que pouco colaboram para o desenvolvimento de noções necessárias à aprendizagem dos conteúdos da disciplina de

História, à criação de categorias relacionadas a experiências históricas das coletividades e ao uso e aprendizagem dos conceitos históricos.

Quadro 2: Desdobramentos Didático-Pedagógicos para o ensino de História, 3º ano

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Desdobramentos Didático-Pedagógicos
O lugar em que vive.	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.	Enumerar o processo de formação histórica das grandes lavouras do estado de Alagoas.
A noção de espaço público e privado.	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.	Conhecer áreas de preservação ambiental do estado de Alagoas.

Fonte: Referencial Curricular de Alagoas (2019)

Os dois Des-DP, indicados como capacidades cognitivas a serem desenvolvidas pelos estudantes, a saber: “Enumerar o processo de formação histórica das grandes lavouras do Estado de Alagoas” e “Conhecer áreas de preservação ambiental do Estado de Alagoas”, não se qualificam como recursos de orientação pedagógica crítica para o trabalho docente. Eles apenas possibilitam induzir como o professor deve apresentar o conteúdo a ser ensinado: enumerar. Ou seja, apresentar de forma sequencializada e progressiva, numa linha temporal, os ciclos de produção econômica estrutural do estado alagoano: “formação histórica das grandes lavouras”. O indicativo do estudo das “áreas de conservação ambiental” na BNCC e sua repetição nos Des-DP como temática para o ensino de História não pode ser compreendido sem o conhecimento das referências teóricas que poderiam ter dado subsídio a essa discussão como objeto de conhecimento da disciplina de História. Acreditamos (ou aspiramos) que isso possa estar

associado ao conceito de patrimônio cultural que, de acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), inciso 5º, do artigo 216, também inclui “[...] os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, **ecológico** e científico” (grifo nosso).

Embora seja a intencionalidade dos Des-DP dar identidade local ao ensino de História e orientar os professores, encontramos 26 ausências de descrição de Des-DP na estrutura do texto. Não existe, no documento oficial, justificativa para as faltas de descrição de Desdobramentos Didático-Pedagógicos, porém como a maioria das lacunas aparecem nos anos finais do ensino fundamental, conjectura-se que a “complexidade” da unidade temática abordada ou a impossibilidade de identificação mais imediata dela com um conteúdo de história local pode ter provocado a não elaboração dos Des-DP.

O apurado processo de análise das referências teóricas de um campo da ciência e a atenção cuidadosa da escrita necessários na produção de um documento oficial, de caráter obrigatório e que pretende orientar a produção dos currículos das escolas e o trabalho pedagógico dos professores e professoras, não parecem ter sido considerados na formulação do programa de ensino de História, do Referencial Curricular de Alagoas. Demonstra-se, no Quadro 3, os desencontros temporais identificados na definição dos Desdobramentos Didático-Pedagógicos.

Quadro 3: Desdobramentos Didático-Pedagógicos para o ensino de História, 9º ano.

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Desdobramentos Didático-Pedagógicos
O nascimento da República no Brasil e os processos	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição . Os movimentos sociais e	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	Discutir “Liberdade” pós-abolição/Quilombo dos Palmares - Liberdade. Analisar

históricos até a metade do século XX.	a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.		quais espaços foram estina- dos ⁷ /ocupados.
		(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Identificar as contribuições na economia, na ciência, o domínio do conhecimento de técnicas de produção e extração de ouro.

Fonte: Referencial Curricular de Alagoas (2019)

As temáticas em destaque nos Des-DP estão relacionadas à história do negro no Brasil e são objetos de aprendizagem correntes com objetivo político do Referencial Curricular de Alagoas, que definiu a territorialidade como principal estrutura do currículo oficial. Porém, os acontecimentos históricos descritos nos Des-DP apresentam temporalidades diferentes das expressas na unidade temática no objeto de aprendizagem, que são o nascimento da República e a primeira metade do século XX e o período do pós-abolição, respectivamente. Os Des-DP apresentam o “Quilombo dos Palmares” (século XVII) e o período de “produção e extração de ouro, com mão de obra escravizada no Brasil” (apogeu do século XVIII), como objetos de discussão na unidade temática.

Pontuamos que os professores e as professoras do ensino fundamental saberão identificar os desacertos expressos no texto oficial e dialogar, de forma crítica, com acontecimentos históricos de tempos distintos, mas que possibilitem a compreensão das expressões de luta e as produções sociais dos negros no Brasil. Todavia, um Referencial, *a priori*, deve servir como referência, portanto, ser um documento teórico e conceitualmente bem aparelhado, apresentar coerência em sua estrutura pedagógica e política e estruturação coerente e precisão da linguagem escrita.

⁷ Escrita conforme o original.

A “formação do pensamento crítico” e o “foco na territorialidade” (ALAGOAS, 2019, p. 635-636) são os princípios do Programa de História do Referencial Curricular de Alagoas e eles se apresentam como mais bem demarcados no 9º ano, quando a história local é notadamente assinalada como temáticas, conteúdos de ensino, competências ou indicação da ação pedagógica a ser desenvolvida.

Quadro 4: Desdobramentos Didático-Pedagógicos para o ensino de História, 9º ano.

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Desdobramentos Didático-Pedagógicos
História recente.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	História de Alagoas. Quebra-quilo; Lisos e Cabeludos; Cabanagem; Movimento de 17 de Julho; Movimento Operário; Movimento Sem-Terra; Patrimônio material e imaterial de Alagoas. Produção cultural de Alagoas: músicas, literatura, artes plásticas, folguedos, artesanato. Identificar as origens religiosas e culturais dos folguedos em Alagoas. Refletir a respeito da história local e perceber a atuação dos conservadores e liberais na disputa do poder político. Reconhecer a participação popular na política local. Compreender a organização coletiva dos trabalhadores na defesa de seus interesses sociais. Descrever a importância histórica e cultural da organização das comunidades indígenas e quilombolas em Alagoas. Analisar criticamente as contribuições culturais das comunidades quilombolas em nossa sociedade. Compreender a influência social, histórica e cultural dos povos indígenas em Alagoas. Reconhecer o processo de luta contra a discriminação e a defesa dos direitos sociais. Problematicar as relações sociais que levaram à construção dos patrimônios material e imaterial de Alagoas. Compreender a amplitude da produção musical, teatral e da literatura alagoana no cenário nacional e internacional. Refletir sobre a importância das artes plásticas e do artesanato na formação cultural do povo alagoano. Identificar as origens religiosas e culturais dos folguedos em Alagoas.

Embora a escrita dos Des-DP de História seja pouco ordenada pedagogicamente, pois ora são descritas as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, ora são apresentados conteúdo ou procedimentos de ensino como elementos orientadores, se observado, em sua inteireza, e se consideradas as circunstâncias políticas de sua produção, ressaltamos que o documento analisado apresenta progressos no seu discurso político, se comparado com a BNCC (2017). Isso por buscar descrever, em alguns de seus trechos, perspectivas mais críticas de aprendizagens, na abordagem dos conteúdos e conceitos próprios do domínio da História, especialmente no tratamento da história local e dos problemas sociais estruturais do cenário alagoano.

Considerações finais

Na análise do Referencial Curricular de Alagoas, observamos que para os anos iniciais do ensino fundamental, o documento local não apresentou avanços na organização de conteúdos e práticas relacionadas à área da História. Ele apenas reforça as lacunas já presentes na BNCC, ou seja, mantém o distanciamento do tratamento das questões históricas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e não apresenta os fundamentos teóricos e conceitos que possibilitaram a produção das unidades temáticas, dos objetos de aprendizagem e dos Des-DP. O caráter positivo do documento apreciado está na indicação da abordagem de questões e problemas sociais nacionais e locais como objetos de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criada, em 1996, havia a discussão de constituição do ensino fundamental de cinco anos e do ensino médio de cinco anos. Naquele período, o grande índice de analfabetos e a necessidade de possibilitar o ingresso e a permanência

das crianças nas escolas gerou a perspectiva de ser o ensino fundamental de caráter terminal (RIBEIRO, 2018). Porém, ao instituir os seis anos, e depois sete, do ensino fundamental e criarmos o primeiro e o segundo ciclos (hoje anos iniciais e anos finais) do ensino fundamental, organizamos dois fenômenos escolares: a formação realizada por professores especialistas e a concretizada por professores polivalentes.

Essa divisão tem importantes repercussões na constituição dos currículos, nas práticas de pesquisa e nas práticas de ensino. Ora observa-se os anos iniciais como programa de ensino isolado, ora como integrados aos anos finais do ensino fundamental. Ora observa-os anos finais como integrados aos anos iniciais, ora como de conteúdo “preparatório” para o ingresso no ensino médio. Criamos uma questão política que ainda precisa de discussão entre os licenciados em História e pedagogos, ou seja, entre os professores que lecionam a História: precisamos definir qual deve ser a função e o lugar do ensino de História no ensino fundamental. Essa discussão pode não motivar a criação de currículos oficiais críticos e progressistas, mas caracteriza-se como imperativa para pensarmos a produção de um currículo que seja terminal em cada série, acumulativo entre os anos letivos e progressivo entre os níveis de ensino.

Referências

- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** [online], Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- ALAGOAS. **Referencial curricular de Alagoas**: ensino fundamental. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2019. BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos**: seus usos nas Ciências Humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil de 1988](#). Brasília. Senado, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei 9.394/96. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete B. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

MARTINS, Marcos Francisco; REZENDE, Andre Canevalle. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-24, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, UNDIME, CONSED, 2017.

- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. A lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Darcy Ribeiro**: educação como prioridade. São Paulo: Global, 2018.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-40-02-00591.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. A BCCN e o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: BODART, Cristiano N. (Org.). **O ensino de Humanidades nas escolas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. A importância da História no ensino superior. In: BODART, Cristiano; ROGÉRIO, Radames (org.) **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Fontes Editora Ltda, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat, 2008.

O ensino de História no currículo referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado

Maria Aparecida Lima dos Santos

Introdução

Considera-se premente a necessidade de contextualizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma a compreendê-la para além de um mero ato de imposição de conteúdos para o ensino de História, visando à sua uniformização. Nesse sentido, trata-se de ressaltar seu papel como uma dentre as inúmeras peças de um imenso quebra-cabeça, que configura um projeto de formação de crianças e jovens, fundamentado em pilares de natureza política e econômica, e que se encontra articulado de maneira sistêmica e orgânica a princípios de ordenamento do sistema produtivo hoje hegemônico no cenário mundial.

É nesse sentido que o conceito de recontextualização, associado ao de hibridismo (GARCIA CANCLINI, 2015), tem sido extremamente potente na análise das políticas educacionais. Esse arsenal teórico, aliado à abordagem discursiva pós-fundacional (DIAS; LOPES, 2009; MACEDO, 2006, 2016; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL, 2015), abre a possibilidade de vislumbrar nos documentos como o ensino de História produzido nas políticas curriculares atuais encontra-se inserido em relações de poder que lhe são intrínsecas.

É importante destacar que a identificação de híbridos na BNCC é acompanhada por ambivalências que produzem as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram

zonas de escape dessa dominância (LOPES, 2005, p. 60). Tem-se claro também que,

[...] nas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclini, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual também em algumas análises da produção de políticas (DIAS; LOPES, 2009, p. 83).

A BNCC, vista por esse prisma, é abordada como mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social. Assim, torna-se muito importante compreendê-la não como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, mas como uma produção discursiva que busca fixar significados e sentidos em torno de questões nodais como: o que é ensinar História? Que História deve ser ensinada? Por que ensinar História?

Assim, a análise apresentada neste texto tem o objetivo de provocar reflexões em torno de características que são observadas a partir de certo lugar e atuando no sentido de uma linguagem de possibilidades para que se engendrem resistências e alternativas aos problemas elencados. Por conseguinte, ao pontuá-las, está-se consciente da provisoriidade e da singularidade das considerações tecidas, realizadas como parte do esforço em estreitar diálogos entre os campos da História e da Educação, buscando fugir às armadilhas dos essencialismos e de instituição de uma verdade única e absoluta.

Diante desse estado de coisas, o recorte assumido para este artigo rumará no sentido de apresentar nossas reflexões¹ em torno das seguintes

¹ O trabalho apresentado neste artigo faz parte do conjunto de estudos sobre a BNCC realizados pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem – Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS), e que compõe o projeto de pesquisa “Currículo e ensino de História: sentidos e significados de tempo passado, raça, etnia e diversidade em propostas curriculares”.

questões: No caso específico do Mato Grosso do Sul (MS), que configuração esses elementos vêm ganhando no chamado Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)?; Quais são as tradições de ensino de História que transparecem pelas articulações discursivas movidas no interior do CRMS quando se examinam conteúdos e objetivos propostos e que valor elas adquirem nesse cenário?

Para atender a esse propósito, estruturou-se o texto em três partes. Inicialmente, são apresentados os dois documentos curriculares elaborados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) desde a criação do estado, em 1977. Em seguida, aborda-se o Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) a fim de destacá-lo como continuidade do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (RCMS), documento que o antecedeu. À guisa de conclusão, inserimos algumas considerações.

Documentos curriculares em Mato Grosso do Sul: história recente

O estado de Mato Grosso do Sul é de origem relativamente recente, foi criado em 1977 e implantado em 1979. A proposta curricular mais antiga do Estado foi formulada no período de 1998 a 2002, no contexto do programa intitulado *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição* (1999-2002), que propalava a ideia de uma escola pública que efetivasse a “democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação” e, também, a valorização dos trabalhadores em educação. (D’ÁVILA, 2011, p. 32)

Como parte das ações do referido programa, houve também a Constituinte Escolar, “pensada como espaço para discussões sobre educação, gestão e práticas pedagógicas” (ARECO, 2008, p. 3), experiência correlata àquela de Porto Alegre e que foi implementada para incrementar a participação popular.

Chama a atenção o fato de esse documento curricular apresentar críticas aos conceitos de habilidades e competências, indicando que “a habilidade e a competência são consideradas instrumentos de consolidação de uma cidadania voltada à adaptação dos sujeitos ao *status quo*, e, portanto, ‘voltadas para a educação da individualidade, para a adaptabilidade às exigências imediatas do mercado (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10)’” (ARECO, 2008, p. 2-3).

As críticas tecidas pelo projeto da Escola Guaicuru às propostas curriculares nacionais vigentes, bem como toda a experiência de participação popular, não tiveram repercussão posterior, muito embora uma de suas principais marcas (a prática pedagógica por projetos) fosse reconhecida ainda em 2007 pelos professores. Nesse ano, a Secretaria de Educação (SED/MS) elaborou o chamado Referencial Curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (RCMS – 2007 a 2022).

Formulado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o RCMS posiciona a História, juntamente com Geografia, na “área de Ciências Humanas”. No texto de abertura da seção dedicada à área, encontramos uma narrativa de cunho generalizante que marca o processo de esvaziamento do que deveriam ser os fundamentos da História e do ensino de História, promovendo seu preenchimento pelos componentes daquela concepção, cujos indícios são observados no rol de conteúdos elencados para o Ensino Fundamental, logo em seguida ao texto de abertura da Área. Ressalte-se que não há nenhum texto que contextualize ou indique os critérios de seleção dos conteúdos propostos, que são elencados no quadro 1.

Quadro 1: Rol de conteúdos elencados no RCMS para o componente curricular de História.

Série	Rol de conteúdos
6º ano	1º bimestre: O mundo Primitivo 2º bimestre: O Mundo Antigo Oriental (Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Fenícios e Persas) 3º bimestre: O Mundo Antigo Oriental (Índia e China, Grécia) 4º bimestre: O mundo clássico Ocidental (Roma)
7º ano	1º bimestre: O mundo feudal da consolidação ao advento do mundo moderno 2º bimestre: O mercantilismo 3º bimestre: O encontro de três mundos (Brasil colônia, revoltas coloniais, Brasil holandês, mineração x urbanização) 4º bimestre: O encontro de três mundos (História da África, história dos indígenas e povos quilombolas)
8º ano	1º bimestre: As Revoluções 2º bimestre: A era das Revoluções 3º bimestre: O Brasil no contexto do Império 4º bimestre: Mato Grosso do Sul no contexto imperialista
9º ano	1º bimestre: O Brasil no contexto capitalista mundial 2º bimestre: O Brasil República e o mundo no contexto capitalista 3º bimestre: O Brasil República no contexto capitalista 4º bimestre: Crises e avanços no mundo e no Brasil atual

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 317-324

Destaca-se a importância de abordar aqui dois elementos que servirão de base para as observações que teceremos sobre o CRMS. O primeiro deles refere-se à percepção de que a sequenciação dos conteúdos indicados para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é flagrantemente marcada pela noção de círculos concêntricos. A perspectiva, já presente em livros didáticos de História, Geografia e de Alfabetização há algum tempo, marcou o currículo da disciplina nomeada como Estudos Sociais na década de 1970. Essa concepção curricular propõe que se parta do “concreto”, sinônimo de proximidade física (e, portanto, mais “compreensível” – consequente proximidade cognitiva) da criança, para o mais “distante” (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020).

O segundo elemento que se destaca é que o rol de conteúdos indicados a partir do 6º ano assemelha-se ao índice dos inúmeros livros didáticos fornecidos para essa faixa etária. Percebe-se, pelos temas e sua

sequenciação, a presença de uma concepção de História conteudista (a parte reservada ao componente é aberta pelo rol de conteúdos) e eurocentrada, que concebe os fatos históricos ordenados por uma concepção de tempo linear e evolutiva (do passado distante para o presente – história recente).

Consoante com o projeto que orienta o CRMS, as noções de competências e habilidades são incorporadas como fator estrutural organizador dos conteúdos elencados por bimestre, conforme o exemplo apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Rol de conteúdos e habilidades previstos para o 1º bimestre do 7º ano.

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<p>O mundo feudal da consolidação ao advento do mundo moderno</p> <p>Mundo Árabe</p> <p>Feudalismo: economia, sociedade, cultura, religião relações de poder, saúde e relação com o ambiente</p> <p>A crise feudal</p> <p>A formação dos Estados Nacionais e Absolutismo</p> <p>Desenvolvimento do comércio (grupo social ascendente - burguesia)</p> <p>Expansão Marítima (Tratado de Tordesilhas)</p>	<p>Identificar as doutrinas religiosas do Islamismo.</p> <p>Compreender as divisões de classes sociais existentes na Idade Média.</p> <p>Compreender os significados das relações de poder nos períodos históricos e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.</p> <p>Reconhecer a dinâmica das mudanças econômicas e sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</p> <p>Analisar os diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais [sic].</p> <p>Analisar as ações dos Estados-Nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.</p>

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 318

Na relação estabelecida no documento acima, chama a atenção também o fato de que aquilo que é chamado de *competências e habilidades*, por vezes, assume, em sua formulação, o papel de *objetivos* do ensino, sentido que flutua também no texto do CRMS.

Os elementos elencados articulam-se de forma a constituir uma narrativa pautada por uma concepção de ensino de História que preenche o vazio percebido no texto de fundamentação da Área. Esse movimento não

é qualificado por nós como ocasional e está na raiz de um processo de tecnificação do ensino que culminará no CRMS, que se passa a analisar.

O Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): continuidades

Como exemplo do que aconteceu em todos os estados brasileiros, o Currículo Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) foi elaborado no contexto da implantação das escolas de Tempo Integral e da reformulação do Ensino Médio em face da lei n. 13.415/17. Em meio ao processo, foi constituída em agosto de 2017 a Comissão Estadual para Implementação da BNCC pela Resolução “P” SED n. 2.766, 28.08.2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), composta por representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS), e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS). Chama a atenção aqui a total ausência das universidades e de representantes dos movimentos sociais, com ressalva para a FETEMS. Esses sujeitos aliados do processo de formulação foram “consultados” na fase de pareceres.

Neste artigo, será analisado o documento dedicado ao Ensino Fundamental, uma vez que aquele voltado ao Ensino Médio se encontra ainda em elaboração, com previsão de homologação e implantação para 2022.

A exemplo do que ocorre no RCMS, o componente curricular História compõe a chamada Área de Ciências Humanas, que, apesar de não apresentar uma fundamentação que a defina, é movida na narrativa sempre a partir de uma perspectiva do que ela pode *potencializar*, *proporcionar*, a exemplo do trecho selecionado:

A Área de Ciências Humanas apresenta-se como um elemento motriz para construção do saber, levando em conta, tomando como referência imprescindível a percepção de tempos e espaços e a contextualização. Não se trata de conceber uma ideia do mero saber, mas partir da análise de conjunturas históricas para dar destaque ao aspecto da diversidade humana, com o objetivo de promover a admissão das diferenças (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 646).

A ausência de fundamentação teórica, de definições mais complexas, associada a uma redação que privilegia parágrafos de, no máximo, seis linhas, com pouca ou quase nenhuma subordinação (assemelhando-se, em muito, a uma linguagem de cartilha), exacerbam um processo, já identificado na BNCC, de hegemonização de certos sentidos com a produção de significantes vazios. Nesse sentido, cabe destacar que,

Como vemos, na formulação de Laclau e Mouffe, hegemonizar significa preencher uma ‘falta de’, um significante vazio, por meio de um discurso aglutinador que tenta conferir unidade em meio às diferenças [...]. O significante vazio pode ser ocupado por significados variados, que passam a representar a completude almejada e atuam no cancelamento das diferenças em nome do universal. Nesse sentido é que podemos entender a ‘Reforma educacional’ como um significante vazio, um campo de articulação de equivalências que enfraquece as particularidades e que, por isso mesmo, é estratégico no jogo político dos governos brasileiros, sejam eles de direita ou de esquerda, pois possibilita a construção de hegemonia. (CORTI, 2019, p. 14)

Esse esvaziamento da concepção de área envolve, igualmente, os componentes que a estruturam, uma vez que o texto de apresentação da área contém seis parágrafos de definição dos componentes de Geografia e de História. Logo, em seguida, é inserido o rol de conteúdos nomeados de *unidades temáticas*, que, vistos mais de perto, remetem ao RCMS, como se observa no quadro 3.

Quadro 3: Rol de conteúdos elencados no CRMS para o componente curricular de História

Série	Unidades Temáticas
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registro. O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política. Trabalho e formas de organização social e cultural.
7º ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeia. Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade. As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise. Os processos de independência nas Américas. O Brasil no século XIX. Configurações do mundo no século XIX.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX. Totalitarismos e conflitos mundiais. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização. O Brasil após 1946. A história recente.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 720-798

O eixo que articula os conteúdos elencados dá primazia à história política, apesar da indicação às vezes contrária que aparece nas Ações Didáticas. A exemplo do apontado no RCMS, os temas apresentados são marcados pelo eurocentrismo e ordenados de forma linear, alimentando a perspectiva de progresso, e fazendo acreditar que a História se desenvolve em uma única direção e em movimentos lineares de superação, marca tradicional dos currículos de História no Brasil. Chama a atenção o grau de detalhamento da listagem de conteúdos (chamados de *objetos de conhecimento*). A título de exemplo, insere-se a relação associada a uma das unidades temáticas do 8º ano, que se desdobra das páginas 749 a 770, cujos indícios remetem a uma concepção de currículo como listagem de conteúdos. (Quadro 4).

Quadro 4: Unidade Temática do 6º ano e Objetos de Conhecimento correspondentes

Unidade Temática	Objetos de conhecimento
<p>O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX;</p>	<p>Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.</p> <p>A Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, em solo sulmato-grossense. • Participação de povos indígenas: lutas e resistências. • As principais consequências sociopolíticas e econômicas para o Sul da província de Mato Grosso.</p> <p>O pós-guerra do Paraguai em Mato Grosso do Sul • A concessão da Erva Mate Laranjeira em território dos Guaranis e Kaiowás, e exploração da mão de obra indígena. • Matte Laranjeira: exploração do produto primário, empobrecimento da população local e exaustão de recursos naturais. • Desapropriação de terras indígenas: aldeamento, violência e extermínio. • Medo, inércia ou resistência. • A invisibilidade imposta pela história tradicional e estratégia de autodefesa dos povos indígenas.</p> <p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</p> <p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império.</p> <p>Criação de reservas indígenas em Mato Grosso do Sul: confinamento, integração e destruição de comunidades indígenas (século XIX)</p> <p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.</p> <p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.</p> <p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p> <p>Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</p> <p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.</p>

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 726

Some-se que, a cada um dos objetos de conhecimento, foram produzidas as chamadas *Ações Didáticas*, que têm a finalidade de orientar a docência, compondo uma perspectiva técnica do fazer já contemplada nos manuais do professor que costumam acompanhar os livros didáticos. Assim, segundo o documento, elas têm o objetivo de “descrever como a contextualização (social, política, local e/ou regional) pode ocorrer em habilidades já

homologadas; exemplificar, quando for o caso; e abordar possíveis metodologias que sejam condizentes com os princípios norteadores do Currículo” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 112). Com esse espírito, apresentam-se orientações, cujo exemplo estão inseridos a no quadro 5.

Quadro 5: Correspondência entre Unidade Temática, Objetos de conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas voltadas ao 6º ano.

Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
A invenção do mundo clássico	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários no atual território brasileiros e seus hábitos culturais e sociais	(MS.EF06HI08.s.09) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	A habilidade consiste em mapear as grandes sociedades americanas antigas (astecas, maias e incas) e os povos indígenas do território brasileiro e reconhecer a herança cultural, social, econômica e científica desses povos. A localização geográfica deve destacar e distinguir o meio natural ocupado e os recursos disponíveis, relacionando-os aos desafios enfrentados e ao desenvolvimento das técnicas e tecnologia dessas culturas. Faz-se necessário evidenciar que, enquanto acontecia a história na Europa, no período chamado “clássico”, também havia produção cultural e histórica nos outros continentes, inclusive nas Américas. Sugerem-se metodologias que provoquem questionamentos e reflexões, fazendo uso de fontes bibliográficas diversas e, mais uma vez, dialogar com outras áreas do conhecimento, como Arqueologia, Paleontologia e Geografia. [...].

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 726

Ao caráter prescritivo (“faz-se necessário...”), associa-se a caracterização do que pode ser conceituado como habilidade. Vários indícios permitem perceber que os verbos de ação mobilizados para essa definição exacerbam o foco no desenvolvimento cognitivo (“mapear”; “reconhecer”), uma marca de todo o documento. A orientação do fazer docente é

detalhada, com advertências e sugestões que exacerbam uma concepção que limita a ação didática a uma técnica.

Nesse processo, observa-se a configuração de um exterior constitutivo que nega a teoria em função do fazer, assinalado como prática em uma perspectiva técnica. Ao apresentar um texto curricular que apresenta longos trechos discorrendo sobre *como fazer* (Ações Didáticas) em detrimento da conceitualização do conhecimento e do pensamento histórico pautado pelos saberes de referência (textos curtos e cartilhescos sem referências), assiste-se a uma desvalorização do conhecimento *em si* em detrimento do *conhecimento para se fazer algo* (MACEDO, 2016), que ocupa o vazio criado. Também um sentido de docência vem à tona: o(a) docente colocado(a) no lugar do que deve executar/adequar/obedecer, tendo-se em vista a codificação das habilidades (sintomas de processos avaliativos na perspectiva gerencialista) e o tom de ordem que acompanha as prescrições produzidas (o professor *deve...*).

Aqui cabe notar indícios da concepção tecnicista, a qual tem marcado as políticas curriculares desde a segunda metade do século passado. Pautando-se pelo pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, nesse marco advoga-se a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, “na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1986, p. 16 *apud* FREITAS, 2018, p. 2). A essa definição somam-se marcas do contexto mais recente que configuram o chamado neotecnicismo,

[...] apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos

processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2018, p. 2).

Como decorrência desse processo, tem-se que, na narrativa do documento, o ensino de História aparece subordinado e esvaziado em detrimento do *conhecimento para fazer algo* e, nessa posição, o saber histórico que integra o documento se torna operacional e passa a ser legitimado por sua capacidade de otimizar performances (MACEDO, 2016).

O fortalecimento dessa lógica pode ser observado no espaço reservado aos entes federados na constituição de seus currículos locais (Quadro 6):

Quadro 6: Relação entre o preconizado pela BNCC e o realizado pelos formuladores do CRMS

Série	BNCC	CRMS Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas de organização política; trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política • As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias
			A passagem do mundo antigo para o mundo medieval • A fragmentação do poder político na Idade Média
			O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio
		Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa Medieval e África) • Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval (Roma Antiga, Europa Medieval e África) • Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval
			O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média
			O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

Fonte: Elaborado pela autora [grifos nossos]

Grifado em negrito estão os elementos da BNCC que permaneceram no CRMS. A eles foram associados pela equipe local um rol de conteúdos que, a exemplo do RCMS, assemelha-se a um sumário de um livro didático de História. Quando se relaciona esse dado às habilidades e Ações Didáticas previstas para cada grupo de conteúdos, percebe-se que foi reservado à equipe local desenvolver justamente aquele item que exacerba o caráter neotecnicista do currículo proposto (a descrição do *como DEVE ser feito*), formulando o processo de fixação de sentidos de currículo, de conteúdos de História e de docência que flutuam desde a BNCC.

Esses indícios, somados aos códigos inseridos para cada habilidade, implicam em assumir que as políticas curriculares em tela são regidas pela disseminação do discurso de autorresponsabilização na conduta docente e, em último caso, visam “ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Considerações Finais

À guisa de conclusão, é importante destacar um elemento que se considera central no processo de produção de significantes vazios indicados ao longo do texto. Ao observar a tabela com o rol de conteúdos, visualiza-se uma narrativa que concilia concepções diferentes (e até mesmo opostas) de ensino de História, quando apresenta um rol de conteúdos assemelhado ao sumário de um livro didático e, a seu lado, comentários que estabelecem como exterior constitutivo um ensino de História que desconsidera as singularidades, as capacidades, as especificidades, instalando um jogo de oposições entre ensino tradicional x ensino renovado/inovador.

Entretanto, considera-se que esta é apenas uma contradição aparente, uma vez que, dentro de uma concepção neotecnicista como a que marca a BNCC, o ensino de História na perspectiva indicada é adequado na medida em que potencializa o *conhecimento para se fazer algo*. Assim, manifesta-se uma relação na qual o *conhecimento em si* se refere aos conteúdos, enquanto o *conhecimento para fazer algo* se associa ao que, desde a BNCC, passando pelo RCMS e chegando ao CRMS, é definido como competências (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2019, p. 38), um dos fundamentos pedagógicos do documento. Aqui, se percebe a clara alusão a um caráter pragmático, revelador de uma concepção na qual a Educação responde a um sistema cujo conhecimento só tem sentido enquanto valor de troca (se for útil).

Ao privilegiar a memorização, a linearidade, os conteúdos eurocentrados e introduzir as temáticas relacionadas à interculturalidade em perspectiva funcional, percebe-se que, configurados discursivamente, os formuladores reconhecem os conflitos específicos à diferença, mas, de acordo com os princípios sobre os quais a BNCC e o CRMS se erguem, defendem, de fato, a manutenção das estruturas das relações de poder, sustentando as desigualdades e estratégias de corte multicultural-neoliberal (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020), tornando o ensino de História um híbrido.

A cadeia de equivalências que é produzida pela narrativa insere os conteúdos elencados em posição subordinada ao *conhecimento para fazer algo*, produzindo um efeito de desconfiguração da função formativa do ensino de História, porque subordina também a dimensão política da Educação a “capacidades” cognitivas.

É por esses motivos que o CRMS se configura como continuidade e aprofundamento do RCMS, documento concebido dentro dos princípios da pedagogia das competências e do neotecnicismo. Como um passado,

cujo prognóstico projetava um futuro de controle técnico, o CRMS consolida um processo de esvaziamento que ganhou sua maior expressão na BNCC e teve seus primórdios estruturados no RCMS.

Para o ensino de História, ele se exprime como um futuro do passado, na medida em que consolida uma série de prerrogativas já estabelecidas no documento anterior, colocando o ensino de História a serviço de um projeto excludente. Cabe aos trabalhadores da Educação e militantes do ensino de História recuperar a dimensão política de currículo que tem sido apagada dos documentos oficiais, retomando a função formativa da História e as finalidades da educação escolar e, por decorrência, recobrar as rédeas sobre o futuro do presente.

Referências

ARECO, Sabrina M. Escola Guaicuru: entre o neoliberalismo e a proposta alternativa de educação. In: **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia – MG: UFU, v.1, p. 1-14, 2008.

D'ÁVILA, Jorge Luis. O ensino médio na “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: possibilidades e limites de uma política educacional. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 32, p. 31-48, jul./dez. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Morais de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

_____. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **História Hoje**, São Paulo, v. 4. n. 8, p. 32-56, 2015.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Políticas, cultura, poder. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>> Acesso em: 30 set. 2020.

_____. Base Nacional Curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr.-jun. 2016.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul** – Ensino Fundamental. Campo Grande: SED/MS, 2013.

_____. **Resolução P SED n. 1.219**. Institui Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande, 26 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/188201921/doems-normal-27-04-2018-pg-40>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F. Base Nacional Comum Curricular: tensionamentos, invenção e transcrição. In: SILVA, F. de C. T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos Anos Iniciais. **Revista Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. especial 2, set.-dez. 2020.

O dito, o “maldito” e o não dito: leituras possíveis do Documento Curricular Referencial da Bahia

Edicarla dos Santos Marques

“Exu leva dois amigos a uma luta de morte

Dois camponeses amigos puseram-se bem cedo

a trabalhar em suas roças,

mas um e outro deixaram de louvar Exu.

Exu, que sempre lhes havia dado chuva e boas colheitas!

Exu ficou furioso.

Usando um boné pontudo,

de um lado branco e do outro vermelho,

Exu caminhou na divisa das roças,

tendo um à sua direita

e o outro à sua esquerda.

Passou entre os dois amigos

e os cumprimentou enfaticamente.

Os camponeses entreolharam-se. Quem era o desconhecido?

‘Quem é o estrangeiro de barrete branco?’, perguntou um.

‘Quem é o desconhecido de barrete vermelho?’, questionou o outro.

‘O barrete era branco, branco’, frisou um.

‘Não, o barrete era vermelho’, garantiu o outro.

Branco. Vermelho. Branco. Vermelho.

Para um, o desconhecido usava um boné branco,

Para o outro, um boné vermelho.

Começaram a discutir sobre a cor do barrete.

Branco.

Vermelho.

Branco.

Vermelho.

*Terminaram brigando a golpes de enxada,
Mataram-se mutuamente.
Exu cantava e dançava.
Exu estava vingado.
(PRANDI, 2001, p. 49)*

Apresentação

Há muitos mitos que circulam pelos territórios baianos, mas um, em especial, compartilhado como epígrafe ao presente artigo, nos aponta para a fatalidade das ideias defendidas sob o signo do excesso da verdade. Em acordo com a dimensão pedagógica que o referido mito nos apresenta, há caminhos diversos que podemos tomar quando nos permitimos a prática da leitura buscando a inteligibilidade do texto. Qualquer leitura atravessada pela pretensa “verdade verdadeira”, pode nos levar a caminhos derradeiros, antes mesmo de nos permitirmos caminhar. Dito isso, afirmo: não trago verdades. Compartilho algumas impressões introdutórias sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), buscando encontrar pares que esperancem por caminhos possíveis para o Ensino de História, seja à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou como se diz na Bahia, “dando a volta nela”.

Mas, antes é preciso enunciar os critérios mobilizados no ato de leitura do DCRB. Embora tenha identificado fragilidades, a leitura não foi orientada por essa motivação. Buscou-se, inicialmente, fazer o exercício de diferenciação do documento curricular com o seu referente, a BNCC. O exercício realizado investigou os espaços de trânsito entre os documentos e em que medida a relação estabelecida possibilitou autonomia autoral ao DCRB. Outra preocupação compartilhada, no momento da leitura, para a compreensão do fazer documental, passou pela identificação de disputas internas à dinâmica curricular. O mercado curricular transita entre ofertas (quase sempre as mesmas) e a seleção do que será ensinado, ministrado,

modificado, impelido aos estudantes. Interessou-nos perceber de que forma o DCRB encarou essa disputa e alterou o cenário frente à homogeneidade proposta pela BNCC, que compartilha de conhecidas tradições curriculares não restritas aos espaços escolares. Entender a feitura do DCRB exige de nós a compreensão que esse debate não é inaugural, pois é precedido pelas discussões que perpassaram a própria elaboração da BNCC, principalmente em sua primeira versão. Exige também a mobilização de perspectivas mais dialógicas, na acepção bakhtiniana do termo (BAKHITIN, 2016), frente a ambos os documentos.

O Dito: uma guerra por narrativas

O ano era 2015, e no Roteiro das Atividades Complementares¹ (AC) organizado pela Secretaria da Educação, que compreendia o período de 26 de outubro a 04 de dezembro do mesmo ano, os professores da Educação Básica, em suas respectivas AC's, deveriam se organizar para colaborarem com a consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (2015). Dos cinco encontros planejados, todos versavam sobre a BNCC. "Encontro 01 - BNCC Textos Introdutórios (Princípios Orientadores da Base); Encontro 02 - A BNCC e as Áreas do Conhecimento; Encontro 03 - A BNCC e os Componentes Curriculares; Encontros 04 e 05 - Sistema de Consulta Pública BNCC". Os objetivos, a cada encontro, variavam entre as análises dos textos introdutórios da BNCC, dos objetivos de aprendizagem por área do conhecimento e por componente curricular, encerrando-se com orientações sobre as formas de contribuições à consulta pública da primeira versão da Base.

A principal preocupação compartilhada por mim e alguns colegas professores/as da Educação Básica, naquele momento, era se as nossas

¹ BAHIA, Secretaria da Educação. **Roteiro das Atividades Complementares**, 26 de outubro a 04 de dezembro de 2015 (Versão impressa).

contribuições à consulta pública da BNCC seriam lidas. Estávamos falando de uma consulta pública em nível nacional que depois se expressou no volumoso número de doze milhões de contribuições². Poucos se atentaram às formas pelas quais as sinalizações feitas ao documento aberto à consulta pública poderiam ser lidas. Também não estava previsto no planejamento as discussões sobre os princípios formativos da História para os estudantes da Educação Básica, ou ainda, o que os docentes compreendiam como objetivos de aprendizagem que pudessem orientar as intervenções no documento. Essas preocupações pareciam acessórias. Por outro lado, não raramente, nas AC's docentes, se discutia como era possível que o texto da BNCC se propusesse a romper com uma determinada organização temporal linear, ou mesmo suprimisse alguns conteúdos tão verdadeiramente nossos, ainda que colonialmente tomados de empréstimo. Por força da tradição, pois as AC's constituem parte da cultura da escola (FORQUIN, 1993), ou por mero devaneio docente, motivado pela expectativa de que seríamos lidos nós, professores, fizemos o que havia sido demandado: supressões, alterações e inclusões de objetivos de aprendizagem.

O peso da tradição, o currículo de História na escola e o seu código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 *apud* ABUD, 2011) orientam o nosso olhar para a compreensão de que quando debates são propostos em âmbito nacional, como no caso do “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: futuro do presente”³, devemos mirar antes para trás. Não apenas para o passado histórico sobre o qual se consolidaram os conteúdos que ensinamos e que são tacitamente aceitos entre instituições universitárias e escolas de educação básica. Cabe-nos, sobretudo, inquirirmos o nosso

² Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 06 de fev. 2021.

³ O “Ciclo de Debates BNCC de História nos Estados: o futuro do presente” ocorreu como proposta de um grupo de professores/as pesquisadores/as da Área do Ensino de História das IES UEPG, UEFS e UNIFESP acerca da implementação da BNCC nos estados e no Distrito Federal a partir dos documentos curriculares referenciais.

passado recente e observarmos de que forma a disputa por narrativas, “mais” ou “menos” legítimas sobre a tecitura curricular nos impediu e nos impede de caminhar passos mais firmes.

A ausência de diálogos razoáveis entre pesquisadores, professores e redatores da base foi corporificada no quantitativo de cartas – em grande parte das instâncias representativas das nossas entidades de classe e grupos de pesquisadores – que se seguiram à consulta pública da primeira versão da BNCC e que reivindicavam maior participação dos seus respectivos campos do conhecimento no documento. Sobre esse debate, Neto (2019) reconhece a relevância e grandeza do deslocamento de subáreas, geralmente voltadas a universos circunscritos à pesquisa, implicadas em argumentar os motivos pelos quais determinados conteúdos são substanciais para legitimar a sua presença nas escolas brasileiras. Todavia, apontou para o risco da irrealização de propostas curriculares elaboradas nesses termos, pois ao revés do “currículo mínimo” o debate foi conduzido para a compreensão de um currículo “máximo”.

Da riqueza proporcionada pelo debate em torno da BNCC, a percepção mais recorrente quando se trata do currículo de história na educação básica, é que ele não deveria ser “mínimo”, mas “máximo”. Qual seja, deveria conter os relatos que abarcassem toda experiência humana na terra, bem como todas interpretações sobre esta trajetória, no que se incluiria a atualização das pesquisas sobre os temas das diferentes subáreas e suas concepções do que seja a história. De um currículo mínimo, a tendência seria um currículo infundável e irrealizável. A construção dele seria operada menos por seleções e escolhas e mais pela soma sempre crescente de conteúdos (NETO, 2019, p. 371).

No mercado curricular, a disputa por maior visibilidade de campo dimensiona um pouco o tamanho do problema que perpassa a exequibilidade de documentos referenciais curriculares, seja em esfera nacional ou

no âmbito regional/estadual/local. Esquecem, alguns, que o fazer curricular não é apenas sobre escolhas, mas sobre exclusões e descartes.

Antes mesmo dos questionamentos sobre as ausências de concepções claras de história, de objetos e objetivos de aprendizagem, dos valores educativos associados aos conteúdos ora reivindicados, as discussões nos meios historiográficos transitaram pela ausência de conteúdo “A” ou “B”, desfocando o debate sobre a destituição de uma noção de currículo que fosse pautada, sobretudo, na autonomia docente e nos valores formativos da disciplina. A ausência do potencial formativo da História, na versão final da BNCC (2018), não foi tão sentida pelos profissionais da História quanto a ausência dos lugares curriculares ocupados por determinados conteúdos. A disputa historiográfica deu o tom do debate, as exceções ficaram para o “povo da educação” e do “ensino”.

Os elementos apontados acima reverberaram também a nossa inabilidade em pautar os currículos dos cursos de Licenciatura, crivados pelo mesmo código disciplinar que teimamos combater. O mesmo europeísmo (CERRI, 2009) que atravessa o certame curricular do Ensino de História na Escola Básica transborda aos bandos nas universidades formadoras de docentes. Aos profissionais que acompanham os estágios curriculares ou aqueles que atuam na educação básica e se dedicam a investigarem as mais variadas formas de apropriação do conhecimento histórico, coube o compartilhamento de algumas impressões de leitura sobre os processos de implementação da BNCC em seus respectivos Estados.

Muito do que foi “dito” pelo campo profissional ficou perdido entre a primeira e a última versão da BNCC. No caso do DCRB interessa-nos, como exercício inicial, compreender em que medida o Estado, figurado na Secretaria de Educação da Bahia (SEC), a partir da equipe de redatores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

(ProBNCC), tem disputado um sentido próprio para o documento. Seria essa uma possibilidade de análise? Há espaço para transgressões à BNCC?

2. O “maldito”: o documento curricular referencial da Bahia

Endossada por alguns, amaldiçoada por outros, a BNCC apresenta-nos um planetário de conceitos, organizados conforme princípios que não podem ser compreendidos como completamente novos. As discussões referentes ao código curricular da História, a partir da conformação dos princípios (científicos, pedagógicos e políticos) da disciplina em âmbito escolar, desde o século XIX (ABUD, 2011), podem ser tomadas de empréstimo para entender um pouco sobre a dinâmica curricular empreendida pela BNCC e pelos documentos curriculares referenciais dos Estados. Parcelas significativas da nossa inteligibilidade histórica por vezes ficam condicionadas por tradições curriculares que se sustentam, notadamente, a partir de valores socialmente aceitos e um conjunto de práticas profissionais que contribuem para a fixação da imagem da História como disciplina escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 *apud* ABUD, 2011) e se perpetuam pela simples manutenção da tradição. O DCRB não foge à regra, compartilha da mesma maldição que condicionou a História como disciplina que estuda o passado.

Há elementos que subsidiam essas tradições. Em acordo com Cerri (2009), os efeitos da modernidade, do nacionalismo e do europeísmo, impuseram dinâmicas curriculares ao ensino de História difíceis de serem superadas. Problematicamente, não há sentido formativo claro para parte dos conteúdos circunscritos ao universo escolar. Essa é também a posição apresentada pelos autores Silva e Pinheiro (2010) no texto cujo título é uma provocação sobre os valores educativos dos conteúdos históricos para os estudantes da educação básica.

As interpelações deferidas pelos estudantes aos seus professores sobre os sentidos do ensinar e aprender História na Educação Básica também é um elemento mobilizado e ganha evidência no texto introdutório à disciplina no DCRB. O argumento central das interpelações compartilha do entendimento da História como componente dado ao estudo dos acontecimentos pretéritos. Os redatores historicizam o ensino de História, reconhecendo algumas ressignificações e rupturas ainda muito sensíveis, seja no campo de formação de professores, na produção de material didático e metodologias adotadas, bem como no âmbito curricular. Compreensão que, destaca os redatores, reflete permanência na concepção de ensino (BAHIA, 2020).

É perceptível e plausível o esforço de escrita realizado pela equipe de redatores do DCRB em busca, talvez, de uma especificidade autoral para o documento baiano frente à BNCC. Essa postura assumida é vista, sobretudo, nos aspectos referentes às territorialidades que atravessam o currículo, em detrimento da noção de região, por exemplo. Essa é uma posição legal, uma vez que a proposta curricular da Bahia visa contemplar a categorização Território de Identidade⁴, em conformidade com o seu Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016). Além de legal, essa demarcação também é política, pois implicitamente reivindica legitimidade em sua extensão territorial, a partir da visibilidade textual aos seus vinte e sete Territórios de Identidade no DCRB.

Particularidades outras podem ser apontadas no documento baiano. Uma dimensão que ganha destaque no DCRB se refere à Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental como um espaço de “debate, reflexão,

⁴ Art. 1º, § 1º do Decreto nº 12.354/10, Bahia - Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.

compreensão e de valorização da diversidade humana, em suas múltiplas identidades” (BAHIA: 2020, p. 400). Diversidade e identidade são categorias que atravessam a totalidade do documento, desde a “Carta aos educadores e às educadoras”, aos textos que antecedem as seções. Educação para a Diversidade é um dos temas integradores do DCRB, e não se trata aqui do uso genérico do termo, há uma especificação que contempla distintamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade. Interessa-nos, evidentemente, compreender como essas categorias se processam no corpo discursivo referente à História.

Todavia, o DCRB reflete muito pouco dessas defesas empreendidas introdutoriamente nos itens definidos por Objetos de Conhecimento e Habilidades. As habilidades ganham “robustez” progressiva ao longo dos anos do Ensino Fundamental e os estudantes que nos primeiros anos conseguem identificar, descrever, conhecer, reconhecer, distinguir, selecionar, compilar, mapear, relacionar, comparar e analisar, nos anos finais já seriam capazes de associar, inventariar, discutir, caracterizar, explicar e aplicar (BAHIA, 2020). Mas observa-se que ao mesmo público identificado como potencial para o desenvolvimento de algumas das habilidades acima citadas, não foi sugerido o desenvolvimento de competências do pensamento histórico. O que tem sido verificado atualmente, nas discussões sobre reformas curriculares é a tendência pelo atrelamento de competências do pensamento histórico à proposição de metas de aprendizagem (SCHMIDT, 2020).

O pretenso público estudantil que o documento busca enfatizar em suas múltiplas diversidades, territorialidades e identidades, talhado em culturas históricas tradicionais distintas e marcado por uma série de condicionantes históricos, estaria margeado do processo autoral de interpretação e compreensão da sua história. Uma vez que os conceitos

identificados como de segunda ordem (LEE, 2005), aqueles referentes aos procedimentos metodológicos e teóricos da História, à natureza epistemológica da disciplina que são mobilizados parcialmente por professores em contexto escolar, mas nem sempre de modo intencional, não foram contemplados em suas possibilidades formativas pelo documento. Nesses termos, verificada a ausência dos elementos conceituais estruturantes ou “categorias constitutivas das competências do pensamento histórico” (SCHMIDT, 2020, p. 29) os estudantes do Ensino Fundamental não seriam ensinados a interpretar, compreender, evidenciar, argumentar, significar, narrar.

Os conceitos substantivos por sua vez, identificáveis como parte dos conteúdos históricos, pois segundo Lee (2005) integram a *substância* da História, são aqueles que compõem maiormente o DCRB, não obstante à BNCC. Estes conceitos podem ser entendidos como “[...] todos os conteúdos históricos, temas, fatos, ações, realizações, entre outros que dizem respeito ao passado e que têm significados para o sujeito o ‘outro’ e a sociedade”. (SILVA; SOUZA; SCORSATO, 2020, p. 57). A ênfase dada aos conceitos substantivos no DCRB solapou perspectivas formativas baseadas em dimensões mais epistemológicas, nas quais a articulação entre conceitos substantivos e de segunda ordem é um horizonte compartilhado.

Mesmo na BNCC, ainda que de maneira distópica, podemos identificar textualmente uma tímida preocupação pela constituição do “pensamento autônomo” (BRASIL, 2018, p. 400) como um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental, bem como o reconhecimento das bases da epistemologia da História nesse processo. O sentido formativo do ensinar a aprender História, comumente aventado pelos estudantes juntos aos seus professores, e inicialmente tomado como defesa do componente na Educação Básica pela equipe de redatores do DCRB, dissipa-se entre objetos de conhecimento que abordam

extensivamente os conceitos substantivos. Aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental são apresentadas questões referentes ao tempo (sincronias e diacronias) e reflexões sobre o sentido das cronologias, segue-se com as formas de registro da história, as origens da humanidade, os povos da antiguidade e a sequência linear e quadripartite já conhecida e questionada amplamente. Entre as inclusões de habilidades realizadas no documento, identificamos preocupações totalizantes com perspectivas relacionais e comparativas, que podem ser verificáveis nos fragmentos que seguem:

(EF06HI02BA) Compreender a organização social, cultural, econômica e política do feudalismo como marcos do período medieval. (BAHIA, 2020, p. 437).

(EF07HI04BA) Comparar e relacionar feudalismo, mercantilismo e capitalismo. (Ibidem, p. 440).

(EF08HI01BA) Identificar os objetivos da Revolta dos Búzios e relacioná-los aos ideários da Revolução francesa. (Ibidem, p. 441).

Nada de novo no *front*. O que notamos objetivamente, com poucas exceções, se levarmos em consideração o conjunto maior de habilidades delineado pela BNCC, é um pareamento do Documento Curricular Referencial da Bahia com o documento nacional. Mas, concentremo-nos nas exceções. Vejamos como é possível movimentar-se taticamente, “dentro do campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 1994, p.100).

Nossa leitura toma como referência os anos finais do Ensino Fundamental no DCRB. Assim, entre o sexto e o nono ano foram identificadas doze alterações nas habilidades elencadas e treze novas habilidades foram incorporadas ao documento. As modificações mais sensíveis ressaltaram a necessidade de inserir dimensões mais analíticas e contextuais em algumas habilidades. Entre as alterações mais significativas e inclusões, delineamos três categorias: 1) inserções temáticas; 2) preocupação com

debates postos pela historiografia baiana; 3) emergente diálogo com a atualidade.

Referente às *inserções temáticas*, notamos uma acentuada preocupação com os conteúdos atravessados por perspectivas que sugerem a ampliação da compreensão sobre os conceitos de escravidão, conquista e colonização. A ideia de conquista, associada ao processo colonizador, está presente na BNCC desde a sua primeira versão. Quanto à escravidão, parece haver uma preocupação direta em ampliar a compreensão do conceito considerando-o também a partir da experiência indígena, conforme as habilidades destacadas abaixo:

(EF07HI01BA) Diferenciar o conceito de conquista e de colonização. (BAHIA, 2020, p. 439).

(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente. (Ibidem, p. 439).

(EF08HI03BA) Analisar e discutir as formas de enfrentamento adotadas pelos escravizados para resistir à escravidão. (Ibidem, p. 442).

Seja na escravidão das populações indígenas, ou das populações africanas, a perspectiva de abordagem desses processos reflete a dimensão da resistência escrava. No tocante às populações africanas escravizadas, a ênfase ocorre ora como desdobramento de habilidades anteriormente definidas pela BNCC, ora como inclusão de uma nova habilidade. Desse modo, temos incursões pelos motins, levantes e revoltas que, em alguma medida, pautam a emancipação dos escravizados e marcam a História da Bahia, mas sobretudo nos ajudam a compreender a História do Brasil. Assim, indicativo ao Objeto de Conhecimento “Rebeliões na América portuguesa: as Conjurações Mineira e Baiana” temos uma alteração na habilidade:

(EFo8HI05*) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, especialmente na Bahia, com os motins e levantes na Bahia colonial. (Ibidem, p. 441, grifo nosso).

Como inclusão, a Revolta dos Malês é a eleita pela equipe de redatores do DCRB.

(EFo8HI03BA) Analisar a Revolta dos Malês e seus objetivos e consequências, no contexto do período regencial brasileiro. (Ibidem, p. 442).

Ambas habilidades destacadas ampliam a compreensão e mobilizam interpretações importantes sobre o processo emancipatório das populações negras escravizadas, ao tempo que descentralizam a pauta abolicionista acentuadamente marcada pelo evento do 13 de maio. Essas inserções evidenciam outro aspecto importante, presente no DCRB, aqui categorizado como uma *preocupação com os debates postos pela historiografia baiana*. Elementos que nos permitem essa apreensão podem ser verificados nos fragmentos que seguem:

(EFo7HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico-cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia). (Ibidem, p. 439).

(EFo8HI02BA) Analisar os movimentos pela independência nas províncias brasileiras e a guerra pela independência do Brasil na Bahia. (Ibidem, p. 441).

(EFo8HI16*) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, a partir da análise da Revolta da Sabinada. (Ibidem, p. 442, grifo nosso).

Os grifos nas citações que antecedem se referem às alterações realizadas pela equipe de redatores do documento, em habilidades postas pela

BNCC. Seja a partir da Conjuração Baiana, da Revolta dos Malês, das lutas pela Independência do Brasil na Bahia, da análise da Revolta da Sabinada, ou da diversidade étnico-racial e étnico-cultural nos territórios baianos, a disposição desses conteúdos nos permite inferir sobre uma História da Bahia que não aparece meramente como apêndice de uma História do Brasil, mas antes como um conjunto de referências que deve ser movimentado para a compreensão de processos históricos em âmbito nacional. A abordagem sugerida “*a partir da*”, ou a marcação “*especialmente na Bahia*”, nos conduzem a essa interpretação. O mesmo pode ser afirmado a partir das inclusões de habilidades, que sinalizam para o protagonismo baiano. Trata-se da Revolta dos Malês e suas consequências no contexto do período regencial brasileiro, e não o inverso. Movimento similar ocorre com a abordagem do processo de Independência do Brasil, com ênfase à guerra pela Independência na Bahia.

O terceiro aspecto identificado no documento, diz respeito ao *emergente diálogo com a atualidade*. As habilidades abaixo elencadas, incluídas ou alteradas pela equipe de redatores do DCRB, apresentam essa dimensão de modo muito acentuado.

(EFo6HIo3BA) Compreender e analisar o trabalho livre e o trabalho escravo no mundo antigo, discutindo-os nos diferentes tempo e temporalidades. (Ibidem, p. 437).

(EFo6HI17*) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo, relacionando-os com as relações de trabalho da atualidade. (Ibidem, p. 438, grifo nosso).

(EFo6HI19*) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo, nas sociedades medievais, nas sociedades africanas e outras culturas europeias da antiguidade, comparando-os aos dias atuais. (Ibidem, p. 438, grifo nosso).

(EFo7HIo4*) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados e influências além-mar, presentes na atualidade. (Ibidem, p. 438, grifo nosso).

(EFo7HI14*) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas, analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente, relacionando a globalização do passado e a atual e os impactos nas relações étnico-raciais. (Ibidem, p. 440, grifo nosso).

As marcações acima indicam os desdobramentos realizados pela equipe de redatores no corpo de habilidades originário da BNCC. Todos os destaques compartilham do entendimento de que o estudo da História não se encerra no passado, mas antes deve relacionar-se com o tempo presente, com dimensões palpáveis da atualidade. No cerne desse debate, temos uma discussão que se refere às articulações entre os conteúdos históricos e dimensões mais emergentes da atualidade, que podem incorrer em anacronismo. Sobre os aspectos epistemológicos que permeiam as explicações históricas, no que concerne à questão do tempo presente no ensino de história, Dosse (2005) citado por Ana Maria Monteiro (2011) defende o “uso racional do anacronismo”. Obviamente não se trata aqui de recomendações irrestritas, mas antes do reconhecimento da emergência do tempo presente na produção do conhecimento historiográfico e a necessária “vigilância epistemológica para que sejam evitadas simplificações e distorções a partir da leitura superficial das fontes” (MONTEIRO, 2011, p. 14).

Essas alterações, aparentemente sensíveis, mostram-nos como os redatores construíram um caminho textual que insere a História da Bahia no documento curricular referencial produzido a partir de uma BNCC idealizada para suplantar autonomias autorais e variedades interpretativas. Também é perceptível a preocupação em mobilizar o Ensino de História como instrumental que auxilia na compreensão de pautas atuais. O que

notamos em alguns momentos de maneira mais tímida, em outros de modo mais acentuado, são formas e fazeres curriculares que embora pretensamente normatizadores, deixam margens para a autonomia docente.

3. O não dito: o fazer curricular como elemento constitutivo da autonomia docente

A prática da autonomia exige de nós, docentes, muitos saberes. Alguns destes estão explicitamente postos em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Uma obra que enuncia vinte e sete exigências para a prática do ensinar. Aos leitores mais apressados, o texto pode parecer um receituário de bolo, com inúmeras exigências encadeadas em três capítulos. Todavia, leitores um pouco mais atentos vão identificar que a densidade teórica de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* fala-nos sobre uma concepção de docência que corriqueiramente nos escapa, principalmente quando hierarquias socialmente estabelecidas sobre os lugares de atuação docente perpassam o debate. A respeito da relação de distinção estabelecida entre os docentes autorizados a produzirem conhecimento e aqueles responsabilizados pela sua transmissão, Schmidt afirma:

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão (SCHMIDT, 2009, p. 11).

A crítica da Schmidt nos ajuda a compreender que o professor da educação básica não só é capaz de produzir conhecimento, como também é capaz de selecionar, organizar e valorar os conteúdos históricos. O protagonismo dos docentes da Educação Básica, na elaboração dos seus respectivos referenciais curriculares é importante para a superação da relação que compreende o lugar social desse docente como menor em relação àquele ocupado pelo docente das instituições de ensino superior. Sejam os colegas professores da Educação Básica, aqui entendidos como sujeitos autônomos e competentes nos fazeres dos seus referenciais curriculares.

Enquanto golpeamos pela narrativa verdadeira sobre os documentos curriculares e a implementação da BNCC Brasil à fora, temos que ter a clareza de que o protagonismo do debate não nos pertence. De que forma podemos contribuir com a discussão, respeitando a autonomia intelectual e profissional dos docentes da Educação Básica, que compuseram as equipes de redatores em território nacional, sem centralizar a narrativa fora do espaço escolar? O DCRB não presta? Os autores não possuem competência para a redação? Pesquisadores e universidades não foram convidados a participarem do debate? Quem teria a competência para definir os objetos de ensino dos currículos escolares? Sobre essa última questão Silva e Pinheiro (2010, p. 5) chamam a atenção para “as visões, por vezes contraditórias, que os especialistas no ensino de História têm sobre a atuação da escola e da universidade quando o assunto é a definição dos objetos de ensino que deveriam compor o currículo escolar”.

Essas contradições não estão restritas à definição dos objetos de ensino e também se impõem sobre os sentidos formativos dos conteúdos históricos, sobre a dimensão didática do componente, sobre a relativa autonomia do conhecimento histórico escolar frente às perspectivas historiográficas e epistemológicas da disciplina. Será que as expectativas

formativas dos professores da Educação Básica são as mesmas compartilhadas por aqueles que pesquisam o ensino de História? E estas, seriam coincidentes com as expectativas compartilhadas pelos professores que atuam nos cursos de Licenciatura em História, mas não apresentam preocupação aparente pela formação profissional para a docência?

A natureza dessa discussão está no âmbito do currículo, mas deveria igualmente nos interessar pela reflexão que promove dentro do campo de formação de professores, no qual Oliveira (2011, p. 14) apontou que

Também os profissionais de História, responsáveis pelas, assim, erroneamente, chamadas disciplinas de conteúdo, não se preocuparam, na sua imensa maioria, em debater, ver a importância e produzir algumas reflexões sobre como o conhecimento histórico definiria, a partir da sua própria produção, o que e como deve ser ensinado e aprendido esse conhecimento.

Da mesma forma que estamos mais atentos às questões curriculares, também nos encontramos arraigados às tradições de modelos antigos de formação de professores, caracterizados pela formação docente sectária à formação disciplinar (MARTINS, 2007).

Evidente que o reconhecimento da autonomia laboral no fazer do DCRB pelos docentes que atuam na Educação Básica, não nos exime da participação no debate, mas o contrário. Reconhecer em nossos pares, colegas que atuam na escola básica, a competência formativa para a feitura dos seus referenciais curriculares deveria nos obrigar a olhar antes para os critérios e princípios que mobilizamos nas feitura curriculares dos cursos de licenciatura. Quantos dos nossos currículos conseguiram abolir a lógica quadripartite, o eurocentrismo, as tradições que sustentam perversamente a História como a disciplina dos eventos pretéritos? Ao monopolizarmos a narrativa sobre a BNCC e os documentos curriculares referenciais, em sua vasta diversidade, apresentando-lhes uma leitura

unívoca, cancelamos a possibilidade de diálogo com os nossos pares sobre as suas compreensões a respeito da História, quando para muitos destes a ideia de que somos uma “Europa bronzeadá”⁵ é bastante sedutora. Nesse sentido, o “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: futuro do presente” possibilitou a ampliação da discussão a partir de uma variedade de profissionais, não restritos aos espaços acadêmicos.

Destarte, coloquemos na berlinda os objetos de aprendizagem compartilhados por muitos dos docentes que atuam nos cursos superiores, o que encontraríamos? Para além da atualidade historiográfica, requerida de maneira engajada por associações, entidades e grupos de pesquisas, qual é o nosso combate coletivo pelo ensino de História? O que miramos, quais os consensos? Como mobilizamos os valores formativos dos conhecimentos históricos nas universidades? A empreitada curricular impõe limites, exige dialogicidade entre os pares. É preciso nos educar para relações mais dialógicas, não necessariamente menos incisivas ou críticas, mas abertas à compreensão do que o outro enuncia.

Considerações Finais

Notamos que muito do esforço da equipe de redatores do DCRB foi direcionado na tentativa de particularizar o documento frente à BNCC. Embora esse esforço possa ser, em grande medida, interpretado como um movimento muito sutil dentro de uma normatização curricular nacional, a adoção da política de Territórios de Identidade da Bahia de modo articulado com alguns dos debates postos pela historiografia baiana, concedem ao documento uma especificidade, ainda que limitada. Os limites se referem, sobretudo, às concepções de ensinar e aprender História que

⁵ Referência à carta “O Brasil no Mundo, o Mundo no Brasil” assinadas por Cláudia Ricci e Marcos Silva em resposta a Renato Janine. Disponível em: <https://www.abrale.com.br/marcos-silva-e-claudia-ricci-dois-dos-especialistas-a-laborarem-a-bnc-de-historia-respndem-a-renato-janine/>. Acesso em 15 de mai. 2021.

perpassam a BNCC e são compartilhadas pelo documento baiano. Também observamos que a ênfase dada ao território, às temáticas sobre identidade e à educação para as diversidades étnico-raciais, de gêneros e sexualidades, não é assumida efetivamente nos Objetos de Conhecimento, nem em suas respectivas Habilidades.

As alterações mais sensíveis no conjunto de habilidades posto pela BNCC apontaram, notadamente, para dimensões mais analíticas e processuais. As inserções sugerem a abordagem de conteúdos que ressaltam o contexto baiano, mas também enunciam de que modo interpretações historiográficas distintas sobre um mesmo conteúdo, podem constituir relevante instrumento para a compreensão da História do Brasil. As alterações mais efetivas parecem buscar interlocução curricular com demandas da atualidade e essa marcação temporal não pode ser lida como um movimento aleatório por parte dos redatores. Observamos também que parte dos questionamentos direcionados seja à BNCC ou aos seus herdeiros diretos, os documentos curriculares referenciais dos Estados, poderia ser perfeitamente transposta para muitos dos currículos dos cursos de Licenciatura em História. O europeísmo e a lógica quadripartite, tão duramente combatida pelos nossos, não são exclusividades do Ensino de História em formato escolar, mas antes a personificação das nossas tradições curriculares.

Reconhecer esses espaços de transgressão entre o Documento Curricular Referencial da Bahia e a BNCC não nos exime da crítica, tampouco omite as parcelas significativas de pareamento entre ambos os documentos, mas antes reitera as possibilidades de exercício da autonomia docente, frente às políticas nacionalmente estabelecidas, por vezes a nossa revelia. Identificar os descompassos entre esses documentos pode contribuir para a movimentação intelectual docente pelas brechas que nos apresentam. O fato é que não há leitura possível sem público leitor. No tocante ao DCRB,

a leitura não pode ser feita de modo unívoco. Caso o fosse encerraria o debate, fechando as portas para qualquer possibilidade de autonomia docente frente ao documento, bem como compreensões mais polifônicas sobre a natureza curricular e poderia nos levar, fatalmente, a uma luta de enxadas.

Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação da Bahia**. Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016.

_____. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** / Secretaria da Educação do Estado da Bahia – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov). 1ª ed., São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª ed. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 131-152.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogenesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DOSSE, François. De l'usage raisonné del'anachronisme. Texte publié in **EspacesTemps** n° 87/88, 2005 "Les voies transversières de Nicole Loraux", p. 156-171.p.8-9. Tradução da autora.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução: Clarice Raimundo.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 145-158. Jun. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de História: mediações culturais no currículo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** - ANPUH, São Paulo, julho, 2011.

NETO, João Maurício Gomes. Tradição disciplinar e o desafio de construir currículos: recepções à BNCC para o componente de história. **Saeculum - Revista de História** [40], p. 351- 376; João Pessoa, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). **Competência do Pensamento Histórico**. Curitiba: W A Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica; 2).

_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação história no século XXI. **HISTÓRIA & ENSINO**. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SILVA, Carla G.; SOUSA, Claudio A.; SCORSATO, Sergio A. Conceitos substantivos e formação do Pensamento Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). **Competência do Pensamento Histórico**. Curitiba: W A Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica; 2).

SILVA, Eliane Brito; PINHEIRO, José Gledison Rocha. Afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “revoluções inglesas do século XVII” para os estudantes da educação básica? In: **Revista metáfora educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 8., jun./2010. p. 2-14.

Da BNCC ao Documento Curricular Goiás: os problemas da materialização do componente história no estado

Natália C. dos Santos Pessoni

Introdução

A observação das mudanças curriculares para a educação básica na história recente do Brasil leva, inevitavelmente, à percepção de um movimento de gradual centralização desse currículo. Considerando como recorte o período imediatamente posterior à redemocratização, com todo o peso da consolidação de políticas neoliberais para a educação, até a culminância com os processos de implantação da BNCC nos estados, com momentos de ora afrouxar, ora recrudescer essa centralização, pode-se perceber que a ideia de um currículo prescrito único e com abrangência nacional foi ganhando formas cada vez mais definidas. Esse movimento de centralização é observado aqui como apenas um dos sintomas de um problema maior e mais profundo que é o de quais demandas realmente são atendidas pela implantação de uma base comum nos moldes como ela tem acontecido no Brasil.

Considerando a construção e implantação de um currículo como um evento conflituoso em si, dada a diversidade de interesses e de outros fatores em disputa durante esse processo, nota-se que tanto a criação da base comum para a História quanto sua consolidação nos estados tornaram ainda mais evidente o quanto é urgente que se intensifiquem os debates acerca das bases em que se fundam uma aprendizagem em História realmente significativa para a vida dos cidadãos em idade escolar.

Isoladamente, é possível que tal movimento de implantação de um currículo comum tenha sido visto com bons olhos por algumas áreas científicas com correspondentes no ensino básico. Principalmente pelo argumento, amplamente aceito nas escolas, de que um aluno que se desloca para qualquer região do Brasil não será “prejudicado” pela diversidade de conteúdos. No entanto, do ponto de vista geral e, especificamente para a História, enquanto disciplina escolar, esse processo tem significado um gradual abrir mão de aspectos importantes, cujo resgate futuro demandará grande esforço dos profissionais do ensino de História, conscientes desses problemas, no sentido de garantir a continuidade da existência da categoria profissional Professor de História. A atuação desses professores no ensino básico, nos moldes da BNCC, tende a se restringir à de um mero executor do currículo, que se afasta cada vez mais das especificidades das reflexões potencialmente transformadoras que são possibilitadas pela ciência histórica em contexto escolar, em detrimento de um modelo de educação enraizado na proposta de competências e habilidades que tanto agrada os setores empresariais, grandes entusiastas da implantação de um currículo comum tão amplo e com os fundamentos sobre os quais foi implantado

Sem pretensões de exagero, o levantamento dos problemas de uma centralização desse tipo para a educação se faz mediante dois aspectos: um mais geral e outro bem específico da História. No aspecto mais geral, deve-se considerar o fato de ser o Brasil um país com proporções continentais e extremamente diverso culturalmente. Por conta disso, estabelecer um padrão curricular com essa amplitude implica, inevitavelmente, na supressão de alguns aspectos regionais em detrimento de outros, sendo quase possível prever quais regiões têm seus eventos valorizados para o que se considera um saber nacional ou constituidores de uma identidade nacional, preterindo-se assim, pelo menos do ensino formal, as demais

regiões. Mesmo que o discurso tenha sido que a implantação da BNCC nos estados deveria contemplar esse aspecto regional, observa-se que há pouco espaço para que isso seja efetivo na base e, como foi observado no Documento Curricular - Goiás (DC-GO), quando se observa que o que aconteceu foi uma cópia quase integral do texto proposto na BNCC, pelo menos na seção História.

No aspecto mais específico da História, essa centralização diluidora de aspectos regionais e de demandas locais se torna preocupante por reforçar o distanciamento do currículo em relação aos objetivos e reflexões propriamente da História, aproximando-se assim de uma perspectiva mais conteudista sem muitas possibilidades de construção de um conhecimento histórico efetivo. Esse distanciamento contribui para que as noções de habilidades e competências, tão gerais e tão aclamadas pelos currículos mais recentes, com bases em experiências e concepções ideológicas difusas, mas com interesses bem nítidos, se estruturam de forma a não contemplar a possibilidade de construção habilidades e competências voltadas uma reflexão propriamente histórica ou contribuidora da formação de uma consciência histórica de tipos mais sofisticados. Segundo Rüsen, “a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’” (RÜSEN, 2015, p. 58), nesse sentido uma educação que contribuísse para tipos mais sofisticados de consciência histórica, contribuiria para formação de cidadãos mais autônomos e mais capazes de orientar intencionalmente suas ações diante das demandas do seu tempo. Já uma educação baseada em habilidades e competências que atendam exclusivamente às demandas do mundo do trabalho no sentido de contribuir apenas para a “formação” de um trabalhador flexível, resiliente e obediente, parece muito mais interessante.

Tendo em mente os problemas apontados acima, que têm se manifestado nos diversos estados brasileiros nesse momento de implantação dos currículos locais com base na BNCC, será enfocada aqui a realidade goiana, sobre a qual inicialmente se apresentará um breve histórico das mudanças curriculares ocorridas desde o período da redemocratização, buscando perceber o modo como esse movimento de centralização dos currículos ocorreu em terras goianas para, posteriormente, observar o processo de implantação da BNCC no estado, bem como as implicações dessa implantação no cotidiano das escolas e no processo de formação de professores de História no estado. Esse recuo é importante não no sentido de se tentar compreender a BNCC como parte de um grande plano maquiavélico que já previa e planejava essa centralização desde fins dos anos 80, pois é impossível para os historiadores fazerem esse tipo de inferência. No entanto, observando esse percurso, torna-se clara a ideia de que à medida que os ideais neoliberais se consolidaram na sociedade pós redemocratização, foi possível a estruturação de um cenário propício para que se estabelecesse um currículo que se caracterizou pela defesa dos interesses empresariais.

Percurso histórico dos currículos em Goiás

Para esse percurso histórico do currículo, tomou-se como recorte o período que vai dos fins da década de 1980 até 2019, ano em que ocorreu a implantação definitiva da BNCC, via *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)* para o ensino fundamental nas escolas goianas. Tal percurso tem início com o currículo elaborado em Goiás nos fins da ditadura civil militar brasileira (1964-1985). Nesse período de redemocratização, observou-se a possibilidade de restabelecimento da disciplina História de forma mais autônoma, embora ainda houvesse, paralelamente a isso, a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como Organização Social e Política do Brasil

(OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). As reformulações educacionais desse período, para a rede estadual de educação em Goiás, deram origem a um documento elaborado pela então Secretaria de Estado da Educação, intitulado *Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB*, que contou com a participação de professores da Universidade Católica de Goiás (UCG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O conteúdo do documento foi acessado por meio de uma cópia pertencente a uma professora da UFG, sendo que no texto não há nenhuma indicação do ano em que ele foi distribuído às escolas; por conta disso ele é citado nesse texto sem uma data precisa. A busca por informações acerca deste documento curricular junto à Secretaria Estadual de Educação não foi frutífera, uma vez que nos arquivos desse órgão não constavam registros desse documento e, nessa secretaria, obteve-se a informação de que não houve uma publicação oficial, tendo sido distribuído, na época, por meio de cópias em apostilas para as unidades escolares. Sua autenticidade é, no entanto, confirmada pelo documento curricular posterior a ele, o *Programa curricular mínimo de História para o Ensino Fundamental 5^a a 8^a série (PCM)*, este sim, devidamente publicado, que faz referências aos *Subsídios*, bem como mantém boa parte do texto deste.

Os *Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB* é um documento que apresenta, de forma central, uma preocupação com as metodologias para o ensino de História, apontando principalmente para o problema de como tornar as aulas atrativas. Em sua estrutura trazia uma listagem de conteúdos de História e OSPB para o então chamado 1^o grau, lembrando-se que essa segunda disciplina compôs o currículo até 1993, quando teve a obrigatoriedade suspensa, juntamente com Educação Moral e Cívica, em função da lei federal nº 8.663/93 decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, que revogou o Decreto-Lei nº 869/69 do período ditatorial. Embora

apresentasse alguns avanços em relação ao modelo que o antecedeu, pois buscou refletir sobre as necessidades de reformulação metodológica, os *Subsídios* carregavam ainda os problemas decorrentes da ausência do ensino de História de forma autônoma no Ensino Fundamental, que havia se arrastado por mais de duas décadas durante a ditadura. Essa tentativa de ruptura pode ser observada em algumas seções do texto, como por exemplo as seções *Apresentação* e *Justificativa*, nas quais a forma como se propunha anteriormente o ensino de História é criticada para que outras propostas sejam apresentadas.

Via de regra a disciplina constitui-se em sequências de fatos, datas e nomes, sem qualquer significação para o aluno e sendo motivo de frustração para o professor, já que o máximo que ele consegue obter é que o estudante memorize algum conteúdo que depois será esquecido. E ainda mais os alunos acabam tomando aversão pela disciplina (GOIÁS, s/d [1990?], p. 1).

A seção *Justificativa* desse documento apresentou ainda uma série de pontos que foram caracterizados no texto como “dificuldades no ensino/aprendizagem de História que são intrínsecas à própria disciplina” (GOIÁS, s/d [1990?], p. 4), e que se concentraram basicamente no fato de a História ser considerada pelo documento uma disciplina desprestigiada entre os alunos, com muitos conteúdos, com conceitos abstratos e não atrativa por lidar com o passado. Diante disso, o documento propôs, como solução, a necessidade de se dinamizar as aulas, aplicando técnicas de ensino que envolvam o aluno “tais como o autódromo, GVGO, batalhas, dramatizações, etc.” (GOIÁS, s/d [1990?], p. 4), que são exaustivamente reiteradas nas seções *Sugestões Metodológicas*. Dessa forma, culpou-se a suposta monotonia, que seria, segundo o documento, inerente à disciplina História e foram propostas saídas problemáticas com base em uma solução superficial que levava em conta apenas as técnicas de ensino do

professor e não uma concepção de aprendizagem histórica relevante para a vida prática do aluno.

Na década seguinte, esse documento foi reformulado e apresentado novamente sob o título de *Programa curricular mínimo de História para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série* (PCM), que veio a público no ano de 1995, mas que em sua estrutura e concepções de ensino de História não se diferenciava muito do anterior. Uma justificativa para essa reformulação que deu origem ao PCM, só foi apresentada muito tempo depois, no documento lançado no ano de 2009, já no contexto da *Reorientação Curricular*, numa retrospectiva dos currículos. Segundo a Secretaria de Educação,

A rede estadual de ensino de Goiás, em sintonia com a tendência de revisão do ensino de História, nas décadas de 1980 e 1990, iniciou com seus professores e especialistas das universidades locais a discussão acerca de possíveis abordagens dos conteúdos da área ensinados nas escolas. Para tanto, esses profissionais consideraram as mudanças nos métodos de ensino, bem como a necessidade de adequá-los às aulas de História. O trabalho dessa equipe culminou na reformulação do PCM (Programa Curricular Mínimo) – que havia sido publicado na década de 1980 –, reeditado no ano de 1995. Esse documento, por muito tempo, serviu de referência ao trabalho docente desenvolvido nas aulas de História, da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, constituindo-se como referência importante para o debate sobre as novas metodologias, para a reflexão da prática pedagógica do professor. O objetivo do PCM, documento oficial, seria incentivar as discussões e possibilidades de se usarem novas fontes nas aulas, criticando tanto o livro didático quanto os materiais didáticos utilizados (GOIÁS, 2009a, p. 85).

Apesar dessa reformulação e readequação do currículo à nova legislação educacional, percebemos que a estrutura do novo documento permaneceu idêntica à do anterior, inclusive com a mesma listagem de conteúdos e as mesmas sugestões metodológicas existente nos *Subsídios*, que se concentravam em apenas oferecer aulas mais dinâmicas por meio

da utilização de técnicas de ensino que envolvessem os alunos e modificassem a rotina das aulas sem, no entanto, apresentar mudanças que interferissem em aspectos voltados para a História como área específica do conhecimento, como conclui também a própria *Reorientação Curricular* de 2009 quando afirma que

Se, por um lado, o PCM acenava para novas práticas no ensino de História, por outro, não se conseguiu avançar muito na área como proposta metodológica, sobretudo no que se refere aos conteúdos apresentados de forma periodizada, ainda num modelo quadripartite. (GOIÁS, 2009, p. 85).

No fim da década de 1990, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentou uma orientação curricular que passou a ser seguida nacionalmente, não sendo diferente no estado de Goiás. Aqui pode-se observar um primeiro movimento de centralização curricular de amplitude nacional desde a redemocratização. Tendo como base essa nova orientação, no estado de Goiás, os professores passaram então a organizar, no contexto das próprias escolas, a distribuição dos conteúdos e organização da disciplina de História, visto que esse novo documento passou a ser também o parâmetro orientador para os livros didáticos utilizados nas escolas. Observa-se, desse modo, um breve período de autonomia do professor e da comunidade escolar no estabelecimento dos programas de ensino no interior das escolas.

Em Goiás, a criação de documentos normatizadores que apresentassem uma perspectiva mais centralizadora dos currículos em âmbito estadual só voltou a ser discutida na década seguinte. Tais discussões culminaram na elaboração do *Currículo Referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás* que serviu desde 2012, como normativa curricular definitiva para o Ensino Fundamental em toda a rede estadual de ensino no estado. Tal documento surgiu como ponto importante de um conjunto de

propostas que começaram a ser construídas a partir de 2004 pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, dentro do chamado *Programa de Reorientação Curricular*. Segundo a descrição do programa, sua elaboração teria contado com a participação de professores da rede estadual de Educação, dando origem aos cadernos da série *Currículos em debate*, que foram implantados gradativamente por meio de versões preliminares. A partir de 2012, com a reforma Educacional denominada *Pacto pela Educação – Goiás*¹, o documento produzido a partir das elaborações da Matriz Curricular da referida reorientação passou a ser implantado em versão definitiva em todo o Estado. O programa do *Pacto pela Educação – Goiás* foi composto de algumas ações específicas sendo uma delas adotar uma proposta denominada “Práticas de ensino de alto impacto no aprendizado”, que tinha como principal meta a “construção de currículo mínimo de aprendizagem aula a aula e que permita adaptação para a realidade local (a partir do trabalho iniciado na Reorientação Curricular)” (GOIÁS, 2011).

A partir disso foram criados meios para que essa proposta curricular chegasse aos professores e para que o seu cumprimento fosse efetivo em sala de aula. Nesse sentido, o controle do Estado sobre o cumprimento do currículo tornou-se intenso. O documento foi organizado de forma bimestral e, por esse motivo, outra ação do programa *Pacto pela Educação – Goiás* seria responsável pelo acompanhamento e verificação da aplicação efetiva dos conteúdos de cada bimestre. Essa ação diz respeito à *Tutoria pedagógica*, que funcionou por meio do trabalho de uma “equipe regional de cerca de 300 tutores que acompanha trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (média de 1 tutor a cada 4 escolas)” (GOIÁS, 2011) e do

¹Pacto Pela Educação. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> 2011. Acessado em 28/03/2021

“acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores” (GOIÁS, 2011). Enfim, o *Currículo Referência* se estabeleceu em meio a uma estrutura que garantiria sua aplicação por meio de uma fiscalização intensa por parte de mecanismos da própria secretaria de estado da Educação. Além disso, na experiência cotidiana em escolas da rede pública, verificou-se que esse currículo não se restringiu às escolas estaduais, visto que vários municípios goianos adotaram integralmente o mesmo currículo em suas secretarias de educação.

Enquanto ainda se consolidava a experiência do Currículo Referência em terras goianas, sendo alvo inclusive das críticas e reflexões acadêmicas nos campos da Educação e da História, as discussões em torno de uma base curricular de abrangência nacional já se estabeleciam pelo país inteiro, tendo sido construída sua primeira versão no ano de 2015. Após os diversos debates no cenário nacional e a homologação da BNCC no ano de 2017, iniciaram-se os passos para a sua concretização no nível estadual, que deram origem ao *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)*. Nesse sentido pode-se concluir que, justamente no momento em que o cenário educacional goiano atingia a consolidação de um programa curricular mais complexo e de forma mais autônoma, apesar dos seus problemas, a concretização da BNCC fez com que o movimento contrário se estabelecesse e se estruturasse um modelo de centralização curricular até então nunca visto, pelo menos no recorte temporal selecionado para a presente análise, e isso ocorreu com plena anuência do sistema educacional goiano e dos municípios, visto que, como se apresentará adiante, não houve no documento final, pelo menos no que tange à História, qualquer manifestação de resistência no sentido de dialogar com os problemas contidos na BNCC, havendo, pelo contrário, uma adesão integral às propostas da Base para o ensino da História na Educação Básica.

O DC-GO: materialização da BNCC em Goiás

Logo após a homologação da BNCC, em 2017, já no início de 2018, mediante a assinatura do Termo de Intenção de Colaboração para Construção do Currículo Goiano, entre a Seduc/Consed e a Undime-Goiás, iniciou-se a estruturação de um complexo grupo responsável pela escrita do *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)*. A resolução 03 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, publicada em fevereiro de 2018, já estabelecia a centralidade da BNCC, antes mesmo do DC-GO começar a ser elaborado, como aponta os parágrafos 2º e 3º do artigo 23 desta resolução

§2º A organização curricular é orientada pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, apropriadas por meio das práticas sócio educativas que melhor respondam à necessidade de aprendizagem dos alunos de cada escola.

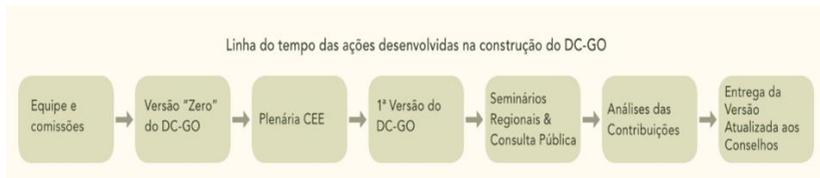
§3º A Base Nacional Comum Curricular, de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos em cada seriação devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. (CEE/CP, 2018, p. 15)

Para a escrita do texto do Documento Curricular para Goiás, segundo o próprio documento,

Foram constituídos Grupos de Trabalhos (GTs) com professores/pesquisadores da etapa da Educação Infantil e dos oito Componentes Curriculares do Ensino Fundamental para contribuírem na escrita do DC-GO, assegurando legitimidade e apropriação da proposta curricular por meio da ampliação das discussões com profissionais da Educação Básica e superior, das redes públicas e de instituições particulares. Simultaneamente, foram constituídas 40 Comissões Regionais, com o objetivo de garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as unidades escolares do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividades das diversas instâncias educativas responsáveis por

essa implementação. Essas comissões tiveram como função principal disseminar proficuamente as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional. (GOIÁS, 2018, p. 190)

Sua elaboração se deu de acordo com as seguintes etapas, que constam no próprio documento



Fonte: Documento Curricular – Goiás p.453

O texto final do documento foi publicado em dezembro de 2018 em 3 volumes: Vol I - Educação infantil, Vol II - Ensino Fundamental (Anos iniciais) e Vol III - Ensino Fundamental (Anos finais). A estrutura do documento é composta de uma seção introdutória, com quatro textos que se repetem em todos os volumes, a saber, I - Introdução; II - Os marcos legais que embasam o documento curricular para Goiás; III - Goianidade (poema) e IV - A construção do DC-GO: caminhos trilhados. Após essa seção introdutória apresentam-se as áreas do conhecimento, com suas subáreas, caso tenham. Nessas áreas/subáreas há uma outra breve introdução, na qual se apresenta a concepção de ensino, bem como as competências a se desenvolver por área/subárea, seguidas dos quadros contendo “Unidades Temáticas/Objetos do Conhecimentos/Habilidades”.

É notável, ao longo de todo o texto do DC-GO, o esforço reiterado de apresentar o documento como fruto de uma construção coletiva que foi capaz de integrar todos os professores do estado em seu processo de escrita. Nos textos introdutórios foi feito, inicialmente, um percurso da construção da BNCC, num contexto nacional e, posteriormente, citada a

base legal para a construção do seu representante curricular em Goiás. Ainda nessa introdução, apresentou-se como se sucederam as etapas para a construção do *Documento Curricular para Goiás*, e enfatizou-se a suposta participação efetiva dos professores da rede estadual de educação nesse processo de escrita. Nesse ponto destacam-se dois problemas principais: o primeiro gira em torno de como realmente se deu essa participação docente e o segundo sobre até que ponto foram efetivas as intervenções dos professores na escrita da versão final do documento.

Atentando-se para a escrita da seção de História do documento, identifica-se que houve apenas dois redatores, sendo um deles professor em cursos de graduação em História em instituições privadas da capital do estado e a outra, técnica da Secretaria Estadual de Educação. O aligeirado processo de escrita do documento impediu debates mais profundos que contribuíssem com uma construção mais sólida e plural, tendo dificultado também diálogos mais efetivos com as universidades públicas que, reconhecidamente, são o lugar de discussões e pesquisas mais estruturadas sobre currículo e ensino de História no estado. Esses redatores foram responsáveis pela escrita tanto do volume dos anos iniciais quanto dos anos finais, e aqui surge um outro problema, visto que as especificidades desses dois níveis em relação à aprendizagem histórica parecem ter sido descon sideradas, pois os textos que abordam concepções de aprendizagem histórica, processos avaliativos etc., em ambos os volumes, fazem isso do mesmo modo para os dois níveis, tendo sido o texto apenas replicado nas seções de cada etapa do Ensino Fundamental.

Passada essa etapa da escrita, o documento foi submetido à avaliação pelos grupos de trabalho, e, posteriormente, pelos professores da rede básica de educação para que estes emitissem seus pareceres. Nota-se que esse processo também foi aligeirado pois foi concomitante com as reuniões de formação sobre a BNCC nas diversas regiões do Estado, que já treinavam

os professores para lidar com a estrutura de tal documento, antes mesmo que o seu conteúdo fosse efetivado. Além disso, nota-se também que, apesar de a introdução do documento afirmar que houve contribuições efetivas dos professores no sentido de alterar o texto proposto, na prática isso não é percebido, de fato, ao se avaliar os quadros de conteúdo de cada ano escolar. Sobre essa afirmação pode-se apontar como exemplo o trecho da introdução que diz que;

No componente História, professores do município de Crixás, da Regional de Itapaci, atentos às questões implícitas dos fatos e das narrativas históricas, fizeram a diferença ao analisar os temas “trabalho e mulher”. Detectaram a ausência dos seguintes enfoques: trabalho infantil, movimentos de mulheres (feminismo) por emancipação, feminicídio, protagonismo feminino em Goiás e diferenças por gênero nas relações trabalhistas. Entenderam que tais lutas da contemporaneidade brasileira são traços culturais da nossa herança patriarcalista e escravocrata que precisam ser revertidos por meio da consciência de igualdade, da equidade e da memória histórica. A temática “trabalho e mulher” aparece tanto na BNCC quanto no DC-GO e o enfoque levantado pelos professores sobre esses temas foi inovador e importante na coesão do Documento. (GOIÁS, 2018, P. 456)

Ao se analisar os quadros de conteúdos de História para a segunda fase do ensino fundamental percebe-se que a ausência dos temas apontados acima persiste, significando assim que embora o texto aponte que as observações feitas por professores de diferentes regiões do estado foram relevantes, suas contribuições não foram tão efetivas assim para a mudança do texto do documento, e, em alguns casos não foram sequer consideradas.

De forma geral, mantém-se no DC-GO a mesma visão tradicional trazida pela BNCC, que apresenta a História em um modelo factual, numa cronologia linear que continua seguindo a já tão questionada divisão

quadripartite, no entanto, buscando aprofundar-se nas teorias orientadoras das visões de História e de Ensino que o documento expressa, é perceptível a existência do esforço de manifestar uma pretensa neutralidade do documento no que diz respeito aos princípios que o norteiam. Esse fato, no entanto, acaba revelando um outro problema bem relevante para um documento desse tipo, que é a ausência quase absoluta de referências na própria ciência-base. A equipe que redigiu o texto introdutório da seção História, deliberadamente preferiu não apontar esses princípios orientadores, como é possível perceber quando se afirma que

O Documento Curricular para Goiás a partir da BNCC procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de composição com o ato científico de historiar. **Mas, buscou manter-se neutro em apontar correntes filosóficas e teóricas, métodos e processos, referências e citações para o ensino-aprendizagem de História.** Apesar de entender a importância de tais indicações para o professor, que sempre atenta-se em saber quais foram as referências que nortearam a escrita tanto dos textos quanto das habilidades e as escolhas filosóficas/teóricas norteadoras do componente História, no DC-GO, **optou-se por não destacar ou enfatizar tais dados e informações** por dois motivos plausíveis.

Primeiro, a BNCC optou por não indicar as correntes teóricas norteadoras, os autores e as referências que influenciaram a sua escrita, da mesma forma, seguindo o seu modelo, o componente curricular História no DC-GO não explicita tais sinalizações.

E segundo, decidiu-se a não sinalizar no DC-GO visando permitir a total liberdade e respeito ao professor que poderá lançar mão de suas escolhas teóricas, dos caminhos e processos conforme sua formação e fundamentos teóricos. Pois, caso fosse sinalizado qualquer referência ou filosofia, corrente teórica ou mesmo metodologias, poderia imprimir imposição ou normatização de tais em detrimentos de outros. Como não foram sinalizados ou apontados nenhum, confiou-se nas mãos dos docentes a escolha e utilizações das que mais lhe parecer apropriado e atual para desenvolver as competências e habilidades com o estudante. (GOÍÁS, 2018, p. 480) (grifos meus)

Além de as justificativas não parecerem convincentes, é nebulosa a relação que o documento estabelece entre não fornecer as referências para o campo da História e das concepções de Ensino de História que norteiam o currículo e uma suposta permissão para que o professor escolha as cores que mais lhe agradam. Ou seja, não há relação entre uma coisa e outra e sim uma evidente e grave falta de referências da própria História e do Ensino de História, além de afastar cada vez mais o saber escolar do científico, reforça a característica de obediência não questionadora do DC-GO em relação à BNCC. Nesse sentido também, a seção de História destoa dos demais componentes do currículo, que tiveram essas referências amplamente explicitadas no próprio texto introdutório da seção, como pode-se observar por exemplo na seção de Geografia, também componente da área das Humanidades.

Diante desse vazio de princípios norteadores de habilidades e competências centrados propriamente na História, enquanto ciência de referência, observa-se que tanto o DC-GO quanto a própria BNCC, acabam abrindo um espaço para que se caia numa compreensão da aprendizagem histórica que se manifesta pelo que a professora Maria Auxiliadora Schmidt chama de “pedagogização nos modos de aprender”, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas, opondo-se a uma perspectiva presente na Educação Histórica que é a da cognição histórica situada na própria História. Segundo Schmidt,

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Da forma como aparece na BNCC e no DC-GO, habilidades e competências da História têm seu lugar usurpado por habilidades e competências muito gerais que se manifestam a partir do que a base chama de “atitude historiadora” e o documento goiano chama de “ato de historiar”, fundadas em processos metodológicos tais como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Tomados por si só, esses processos esvaziam o potencial de criticidade de uma aprendizagem efetiva de história ao não atenderem interesses que se voltam para a formação histórica relacionada às demandas da vida prática dos alunos. Segundo Rösen,

A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento na competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2011, p. 84)

Reconhecer esse esvaziamento torna ainda mais lamentável a falta de resistência daqueles que estiveram envolvidos na construção do documento curricular, frente às interferências dos interesses dos órgãos internacionais que se alinham aos interesses das elites empresariais brasileiras, que compuseram os movimentos em favor da base comum nos moldes em que foi aprovada.

No Documento Goiás essa falta de resistência se manifestou de forma tão evidente que ele é basicamente uma cópia do texto da BNCC, até mesmo na estrutura dos quadros de conteúdos. Não há nenhuma proposta de diálogo, de inovação, de qualquer coisa que apresente cores goianas, para além do que já propunha a BNCC, para o currículo que será implementado no estado para uso cotidiano de cidadãos e cidadãs goianos. Até mesmo as adaptações, que deveriam contemplar os aspectos regionais de

cada estado, foram feitas de forma curiosa, como é possível avaliar nos quadros abaixo:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>História: tempo, espaço e formas de registros</p>	<p>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias</p> <p>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico</p> <p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização</p>
HABILIDADES	
<p>(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p>	
<p>(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p>	
<p>(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p>	
<p>(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p>	
<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p>	
<p>(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	

Fonte: (BNCC, 2017, p. 420-421)

<p>História: tempo, espaço e formas de registros</p>	<p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização</p>	<p>(EF06HI04-A) Descrever as modificações na natureza e na paisagem que influenciaram os deslocamentos e os processos de sedentarização realizados por diferentes tipos de sociedade do homem americano, salientando os processos que ocorreram no que hoje é o território brasileiro e goiano.</p> <p>(EF06HI04-B) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano, salientando os processos que ocorreram no que hoje é o território brasileiro e goiano.</p>
--	--	---

Fonte: (DC-GO, 2018, p. 484)

Como pode-se perceber a estrutura UNIDADES TEMÁTICAS - OBJETOS DO CONHECIMENTO - HABILIDADES, presente nos quadros de conteúdos da BNCC é mantida no DC-GO. Para as habilidades presentes na BNCC, na maioria das vezes, o DC-GO apenas apresenta alguns

desdobramentos, que se manifestam como mera adesão do sentido do texto da BNCC tentando trazer o elemento goiano. Como exemplo disso, destaca-se a adaptação da habilidade com o código (EF06H104) da BNCC, que é “Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano” (BRASIL, 2017, p. 421) que, na redação do DC-GO, ela passa a se chamar (EF06H104-B) e apenas se enxerta o elemento local, resultando em “Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano, salientando os processos que ocorreram no que hoje é o território brasileiro e goiano” (GOLÁS, 2018, p. 484). Esse tipo de enxertia acontece repetidas vezes ao longo do DC-GO.

Outro ponto importante a ser levantado refere-se à defesa, até certo ponto recorrente, do argumento de que o currículo não é um documento com tantos poderes efetivos, ao ponto de engessar a liberdade dos professores conduzirem o ensino de História de outra forma. Muitos defendem que “da porta da sala para dentro” o professor teria total autonomia para conduzir suas aulas do modo como achar melhor. No entanto observa-se que não é apenas a existência de um currículo único que exerce esse controle, mas sim toda a estrutura complexa que tal currículo norteia, desde a produção de livros didáticos, cujas editoras pressionam e são pressionadas para que seus manuais sejam “padrão BNCC”, até as avaliações externas que ‘medem’ o desenvolvimento da escola, como a Prova Brasil, que é o parâmetro para o cálculo do IDEB, que é um índice que, entre outras coisas, influencia diretamente no recebimento de recursos federais para cada unidade escolar. Nesse sentido, nas escolas, professores de História se tornam reféns do cumprimento do currículo, apesar de todos os problemas que a seção História desse currículo apresenta.

Paralelamente a isso, no cotidiano das escolas, observa-se que uma insegurança científica dos professores faz com que quase se anseie por um direcionamento mais concreto acerca do que/como ensinar. Esse aspecto, aliado à precariedade dos espaços de debate no interior das escolas e à

histórica sobrecarga do professor, criam um cenário perfeito para que currículos prescritos tão abrangentes e aparentemente facilitadores do trabalho do professor caiam nas escolas como solução milagrosa para várias dessas carências formativas. Nesse sentido, a resistência contra uma base tão verticalizada deveria partir das escolas bem como das instâncias de formação docente, no entanto a Base, tendo estabelecido suas frentes de ataque nesses dois sentidos faz com que se debilite tentativas mais pro-fícuas nesse sentido.

O ponto exposto acima leva a outra preocupação que é com a formação de professores de História que corre o risco de passar a ser, em muitos casos, o processo de treinamento de aplicadores do currículo prescrito nas escolas, dada a complexidade daquele sistema de códigos das habilidades que a BNCC impôs. A autonomia do professor/historiador nas escolas sendo cerceada por um currículo contribui para que a própria formação de professores também seja engessada. Diante disso, apela-se às instituições formadoras de professores de História para o ensino básico que, diante da impossibilidade de se romper efetivamente com a BNCC, lidem com ela de forma crítica. Faz-se necessário lembrar aqui também que essa preocupação não deve ser apenas daqueles professores/historiadores que estão incumbidos das disciplinas mais voltadas para a educação, e sim de todos os pesquisadores que estão nas graduações em História pelo país, pois a indiferença daqueles que estão na condição de formadores de outros historiadores, nesse momento, pode levar sim a uma destruição gradual desse campo.

Referências

PESSONI, Natália C.S. Os currículos de História para o Ensino Fundamental em Goiás e a Consciência Histórica dos alunos (2004-2016). Dissertação (Mestrado em História).Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2017

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A. ;BARCA, I.; MARTINS, E R (Orgs.). **JörnRüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 79-92

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria A.M.S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

Documentos Curriculares e Legislações

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para a estruturação da proposta curricular de História e OSPB. Goiânia: SEE-GO, s/d [1990?]

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Programa Curricular Mínimo de História para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série. 2ª Ed. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, 1995.

_____. Secretaria de Educação. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem, convite à reflexão e à ação. Caderno 3. Goiânia: SEE-GO, 2009a.

_____. Secretaria de Educação. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem, convite à reflexão e à ação. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009b. 104

_____. Pacto Pela Educação. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> 2011. Acessado em 28-03-2021.

_____. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Secretaria de Estado da Educação. 2012 Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx> acessado em 20-08-2020

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP nº 03. Cap IX - Da organização curricular. Art. 23. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-CP-03-de-2018.pdf>

_____. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás. Goiânia 2018.

Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio de Janeiro: entre resistência e prescrição em políticas de currículo

Alessandra Nicodemos

No ano de 2019, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) regulamentou o **Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro (DOC-RJ)** para as etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil, como desdobramento da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, e que, por seu caráter obrigatório e prescritivo, implicou em processos de construção de políticas de currículo por Estados e Municípios.

Em geral, o processo de construção das *BNCC's nos Estados* foi um caminho sem muitas discussões ou consultas, as quais ficaram circunscritas aos Conselhos Estaduais de Educação e redundaram em *pastiches curriculares* que seguiam, de forma bastante expressiva, as legislações educacionais e curriculares, em processo de aprovação no país no pós-2016, que, como marco de um golpe de Estado, acarretou, na sequência, uma série de contrarreformas¹ que procuravam de forma bastante acirrada e radical submeter a educação nacional à lógica ultraneoliberal, de sociedade e de escola.

Luís Carlos de Freitas (2012) indica que essa lógica ultraneoliberal, materializada em inúmeras reformas educacionais, implicou em três elementos constitutivos e que passam a marcar tendências educacionais no

¹ As contrarreformas são mobilizadas, neste artigo, na perspectiva apontada por Frigotto e Ramos (2016). Para os autores, tais movimentos políticos, em geral ancorados na Lei n. 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, reeditam o retrocesso e o conservadorismo em termos de políticas públicas educacionais.

país, quais sejam: a privatização, a responsabilização e a meritocracia. Sobre tal dinâmica, Nicodemos (2019), apoiada em Freitas (2012), afirma:

Os defensores das reformas educacionais asseveram que podem resolver os problemas da escola propondo uma política que procura gerar a *responsabilização* dos agentes das mesmas por seus processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, estrutura-se uma política de avaliação e de estreitamento e controle curricular que, somada à lógica da *meritocracia*, produz dados que apontam docentes e discentes como diretamente responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar acendendo, através desta política de responsabilização, caminhos e justificativas para a *privatização* (p. 24)

E agregado a essa tendência ultraneoliberal, que tem na BNCC seu epicentro, um segundo elemento deve ser destacado: no contexto das contrarreformas, vamos configurando um *novo sentido para a educação nacional*. Estrutura-se a educação a partir da **política de currículo vigente**, ou seja, o alicerce da educação passa a ser a própria BNCC, que vai construindo outras subpolíticas educacionais as quais têm como marco a própria BNCC; como exemplo dessa dinâmica tentacular, podemos indicar a Reforma do Ensino Médio², o novo formato do PNLD³ ou ainda, a nova legislação⁴ de formação de professores submetida, de forma integral, nas experiências de formação inicial e continuada, às diretrizes da BNCC.

² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio em escolas públicas e privadas.

³ Como exemplo dessa política, destacamos um trecho do Edital PNLD de 2000: “Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos *objetivos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC*, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes;”. Disponível <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acessado em 28 mar. 2021.

⁴ O portal do MEC assim define essa nova legislação: “(...) O texto indica que os currículos dos cursos de formação dos docentes vão ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. As instituições de ensino com cursos de licenciatura terão no mínimo dois anos para fazer a adequação dos currículos à base. Disponível <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85481-resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores?Itemid=164> Acessado em 20 mar. 2021.

Nesse contexto de poucas brechas de autonomia, este artigo pretende fazer uma breve análise do processo de construção da ‘BNCC do Rio de Janeiro’, que contou com algumas especificidades bastante originais e progressistas, se compararmos com outros processos de construto curricular estaduais, constituindo-se em um espaço de resistência. E, ao final, traz uma reflexão da proposta para a disciplina de História na etapa do Ensino Fundamental, em análise dos níveis de reprodução à BNCC nacional no escopo da disciplina.

A construção da *BNCC do Rio de Janeiro*: resistências em contexto conservador

Em função de legislação educacional específica do Estado do Rio de Janeiro, o Conselho Estadual de Educação tem a prerrogativa legal de aprovar os documentos curriculares a serem implementados no território. Essa peculiaridade legal abriu brechas para que o processo de construção da BNCC do Rio de Janeiro atravessasse fases e possibilidades de construção coletiva, as quais outros estados não atravessaram, pois o direito de aprovação/homologação curricular pertence, nesses casos, às Secretarias Estaduais de Educação, e no limite, ao Governador do Estado.

Como exemplo do vivenciado em todo o território nacional, o processo de construção do DOC-RJ foi uma ação bastante induzida por alguns sujeitos políticos, que atuaram de forma significativa nas formulações locais da BNCC, em destaque o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e ainda, representantes de aparelhos privados de hegemonia do capital educacional, mesmo que esses últimos não sejam comumente referenciados nas narrativas oficiais sobre a formulação da BNCC e as suas construções locais de currículos. Sobre esse intrincado processo, Marsiglia *et al.* afirmam:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 109)

Não caberia, nos limites deste artigo e em seus objetivos, uma análise mais pormenorizada do lugar de destaque que tais aparelhos de hegemonia do capital privado empreenderam na construção e aprovação da BNCC, mas considero importante que tal análise política esteja presente em nossas considerações iniciais, pois o que atravessamos atualmente em termos de política educacional é inédito na história das políticas curriculares brasileira, pois a amplitude com que tais aparelhos privados de hegemonia incidiram sobre os princípios da BNCC são impactantes e indelévels e ainda, caminham, lado a lado, ao silêncio imposto a outros sujeitos nesse processo, como os profissionais de educação, tanto da educação básica quanto das Universidades.

O ineditismo na formulação e aprovação da BNCC que indicamos é destacado no trabalho *O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*, de Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller. Nesse artigo, as autoras, em um trabalho etnográfico de fôlego, apresentam os meandros e estratégias que uma fundação privada específica – a Fundação Lemann⁵ – empreendeu na aprovação de uma política pública em educação:

⁵ Segundo o seu site: A Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos brasileira que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/>. acesso em XX (dia) abreviatura do mês 2021.

Em nossa análise, argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (TARLAU; MOELLER 2020, p. 554).

A estruturação dessa rede de *consensos* também foi mobilizada no caso do Rio de Janeiro para a construção de seu Documento de Orientação Curricular, como integrante de ações induzidas pelo Ministério da Educação (MEC), com o desenvolvimento, por exemplo, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o qual intencionava auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração de seus currículos alinhados à BNCC, iniciando uma etapa fundamental na construção da capilaridade da BNCC nas estruturas escolares de todo o país.

Destaca-se que, em seu Documento Orientador, o ProBNCC enumera os sujeitos mobilizados para a construção dos *consensos locais* e, novamente, se vislumbra o lugar e o papel das organizações privadas como sujeito central na elaboração e aprovação de legislação educacional, como um ‘representante’ da sociedade civil, limitado às ditas ‘organizações’:

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, *com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações)*, e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE e União Nacional dos

Conselhos Municipais de Educação - UNCME). (BRASIL, 2019, p. 04) (Grifo nosso)

E numa tendência muito usual de invisibilizar nas narrativas oficiais, o papel de destaque das organizações privadas na indução da BNCC, o Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro em sua apresentação omite tal informação, indicando ser o documento “fruto da ação colaborativa entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNCME-RJ) e o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ).” (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 06)”. Segundo tal documento, esse processo inicial de construção da BNCC do Rio de Janeiro se deu da seguinte forma:

O grupo de redatores e coordenadores contou com 25 (vinte e cinco) professores das redes municipais, estadual e das escolas privadas, bem como com pesquisadores da área da educação vinculados a universidades. Foram realizados cinco seminários regionais, a fim de compartilhar as experiências do grupo com profissionais da educação, bem como houve a coleta de contribuições por meio virtual (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 10)

Necessário destacar os limites dessa ação, na qual um estado como o Rio de Janeiro, de grande densidade populacional, significativas desigualdades sociais, escolares e geográficas, para a produção de seu documento curricular tenha contado com somente 25 pessoas e de forma extremamente circunscrita aos círculos dos atores sociais já aqui destacados. Indica-se uma coleta virtual e seminários regionais, mas essas memórias e produção são uma vaga ideia de que houve uma ‘construção democrática’, para cujo processo, na verdade, não há transparência e registro. Por exemplo, cabe indagar: quem financiou esses encontros/seminários? Em

que resoluções e documentos oficiais do Rio de Janeiro estão explicitados esses processos, como licitações, compras oficiais, etc. Em que plataforma e estratégias virtuais foram feitas essas consultas? Como se estabeleceu a divulgação nas escolas desse processo? E nas Universidades? Um silêncio grita nesse parco parágrafo que destacamos, retórica vazia, que encobre os sujeitos e interesses por trás dessa ação/produção.

Essa metodologia de trabalho - ou melhor, essa opção política conservadora - que se insere na metodologia apresentada pelo ProBNCC, promove a presença dos *articuladores de regime de colaboração* (remunerados e fora do quadro de funcionários de Estado), como o interlocutores centrais do processo, em que os debates e as discussões mais plurais são substituídos pela ação desses articuladores, que atuam mais na construção de consensos de determinados atores sociais, principalmente os gestores das redes públicas. Reduz-se, dessa forma, os processos de elaboração de documentos curriculares locais a práticas de conchavos institucionais, e não há, propriamente, um amplo e legítimo debate educacional/curricular (TARLAU; MOELLER 2020).

Como consequência dessa intrincada rede de consensos em que são instituídos os documentos, se vislumbra claramente a ausência dos sujeitos, também silenciados na formulação nacional da BNCC, como as associações científicas, os professores, os fóruns de educação, os sindicatos e a Universidade. O rompimento dessa tendência limitada de interlocução e a ampliação do debate educacional curricular, no caso do Rio de Janeiro, vai se desenvolver a partir da atuação que o Conselho Estadual de Educação do estado, que por iniciativa de sua presidenta, professora Malvina Tuttman⁶, estabelece, antes da aprovação do referido documento pelo

⁶ Professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), instituição da qual foi Diretora da Escola de Educação, Pró-Reitora de Extensão e Reitora. Em janeiro de 2011, assumiu a Presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2012, passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Câmara de Educação Básica, e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado

órgão, um amplo debate coletivo da versão preliminar, em que diferentes atores políticos do campo educacional são chamados a intervir/contribuir. Esse processo é reconhecido/destacado na introdução do DOC-RJ da seguinte forma:

O processo de elaboração iniciado pela redação e consolidação do referido documento por equipes disciplinares de docentes pertencentes a redes públicas e privadas do estado, foi enriquecido, ao longo do trabalho, por diversas contribuições e sugestões que foram recebidas através da participação em plataformas digitais e consultas públicas realizadas pelo CEE-RJ, que desempenhou destacado papel na promoção do diálogo e debate sobre este referencial curricular para o estado do Rio de Janeiro. A intermediação do CEE-RJ junto às instituições superiores formadoras de professores cujos representantes se debruçaram na análise da versão preliminar também se somou ao objetivo de aperfeiçoamento deste documento (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 06)

A dinâmica constituidora desse processo tem início com a convocação, por parte do CEE-RJ, de outras entidades representativas para a discussão sobre possibilidades mais plurais de participação para a aprovação da *BNCC do Rio de Janeiro*. As entidades que compuseram esse Grupo Gestor de Assessoramento do CEE-RJ, foram: Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); e, ainda, pelo Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (FEERJ)⁷.

do Rio de Janeiro - CEE/RJ, também da Câmara de Educação Básica. Foi presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2017 a 2020.

⁷ A autora desse texto atuou como representante do FEERJ no referido Grupo de Assessoria. Destaca-se que todos que atuaram nesse processo não obtiveram nenhum tipo de remuneração, filando a ação como uma contribuição de entidades da sociedade civil no debate educacional naquele contexto.

A ação de Grupo Gestor de Assessoramento do CEE-RJ teve duas frentes de atuação básica: primeira, a mobilização de um grupo de professores especialistas por área/etapa/modalidade de ensino, da escola básica, dos fóruns educacionais e da Universidade, que possuíam a intenção de analisar o documento preliminar. Esse grupo contou com a participação de mais de 60 professores que produziram o *Documento Curricular/SEEDUC: contribuições críticas de especialistas* (2019), material bastante plural com mais de 180 páginas e que tinha a intenção de subsidiar e apoiar o CEE-RJ na sua tarefa de aprovação e homologação do documento preliminar. Destaca-se que muitos elementos presentes nesse documento, como os debates curriculares em torno da Diversidade, da Educação do Campo, da Educação Indígena, da Educação Quilombola, da Reeducação das Relação Étnico-raciais, da Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero, da Educação Especial e Inclusão, e da Educação de Jovens e Adultos, eram completamente inexistentes no documento curricular preliminar, enviado pela SEEDUC/UNDIME.

Como desdobramento da produção do referido documento, o CEE-RJ realizou, ainda, no início de maio de 2019, o Seminário *Documento Curricular/Seeduc: contribuições críticas de especialistas*, que tinha como objetivo a apresentação do documento realizado pelo conjunto de professores especialistas, seguido de debate sobre as questões sugeridas e assim, subsidiar o CEE-RJ na preparação de relatório avaliativo ao documento preliminar, e, após, a elaboração de minuta de normativa a ser submetida ao Conselho Pleno do CEE-RJ para apreciação, homologação e publicação da versão final. Importante destacar que tal iniciativa se desenvolveu como a 1.780ª Sessão do Conselho Pleno do CEE-RJ, num esforço concreto de aproximar e subsidiar os conselheiros nos debates e produções desenvolvidas, no âmbito das iniciativas mais plurais de tramitação do documento realizada pela presidência do Conselho naquele contexto. Uma segunda

frente, foi a realização de quatro audiências públicas⁸ em diferentes regiões do estado, tinha a intenção de produzir sínteses mais democráticas com ampla participação social para o processo em tela.

A dinâmica de trabalho empreendida pelo Grupo Gestor de Assessoramento foi, inicialmente, a construção de uma *Carta de Princípios* que tinha como objetivo nortear a atuação de profissionais da educação, especialistas nas várias áreas e modalidades de ensino que seriam, posteriormente, convocados para analisar voluntariamente o documento preliminar. A *Carta de Princípios* destaca o compromisso das entidades mobilizadas para a defesa:

1. Da educação como direito de todos e dever do Estado, em caráter irrevogável, como assegurado na Constituição Federal de 1988;
2. Da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada a serviço da emancipação humana, compreendida como investimento, jamais tratada como gasto;
3. Do cumprimento das metas e estratégias do PNE, como determinado pela Lei 13.005/2014;
4. Do financiamento exclusivamente público da educação básica pública no estado do Rio de Janeiro que garanta as condições de trabalho dos profissionais e aprendizado dos estudantes;
5. Da Educação de Jovens, Adultos e Idosos; como direito, garantindo a oferta presencial de turmas, escolas e matrículas em todas as redes educacionais, assim como da oferta de educação do campo, educação indígena e educação quilombola, nas comunidades que apresentam estas demandas; assim como de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência que necessitam desta modalidade assegurando que acesso, permanência, sucesso sejam princípios para todos os níveis e modalidades de ensino, em uma perspectiva democrática e inclusiva (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2019a, p.02)

⁸ Ocorreram quatro audiências públicas, em diferentes localidades, a saber: Niterói (21/05/2019); Volta Redonda (23/05/2019); Macaé (29/05/2019) e Rio de Janeiro (06/06/2019).

A leitura mais pormenorizada da mencionada Carta indica que essa elenca uma infinidade de compromissos político-pedagógicos, pautados na pluralidade de ideias, na defesa estrita de verbas públicas para a educação pública, da democracia na gestão, na autonomia docente no contexto escolar, de uma educação de/para todos e todas, e na perspectiva das diversidades culturais que nos marcam como país e que deve estar na escola como possibilidade didática, como projeto político. Esses princípios são o primeiro anúncio de que a experiência de construção do Documento de Orientação Curricular vivenciada no Rio de Janeiro, a partir da indução da BNCC, confrontava abertamente duas perspectivas antagonistas de educação e currículo.

De um lado uma lógica de construção curricular na perspectiva do *neotecnicismo* (FREITAS, 2012), ou seja, uma lógica prescritiva e de encurtamento curricular, concebendo os currículos como estratégicos na construção de retóricas que afrontam e fragilizam o sentido público da educação, pois tais currículos encurtados, padronizados, nacionais e empobrecidos, como a BNCC, vão estar diretamente vinculados aos processos de avaliação externa de grande escala, que, em última instância vão alimentar, através de *rankings* duvidosos, as justificativas para responsabilizar a escola pública, seus professores e discentes, pela ausência de qualidade educacional.

Na ação promovida pelo CEE-RJ, com significativa participação societária, incide uma outra lógica de educação e currículo, nela se vislumbra a complexidade dos processos educacionais em um estado desigual e com frágil processo de financiamento de sua escola pública. A Carta de Princípios é a síntese dessa concepção, lá se vislumbra que não é de forma mágica, com currículos e avaliações, que podemos sanar os complexos problemas que atingem as realidades educacionais no estado. A defesa da

verba pública para a escola pública e de uma educação inclusiva, democrática e plural indicam, no processo empreendido pelo CEE-RJ, a cisão que a construção e o sentido da BNCC colocavam. E esse trecho final dos agradecimentos no documento final indica claramente que somente uma dessas duas concepções sairia mais fortalecida e com espaço garantido na versão final do DOC-RJ:

[Agradecimento] ao Grupo de profissionais da educação, especialistas nas várias áreas e modalidades de ensino que analisaram voluntariamente o Documento Preliminar entregue pela SEEDUC-RJ e UNDIME-RJ ao CEE-RJ, cujos nomes estão referenciados nos textos por eles elaborados e *que farão parte de uma publicação do CEE-RJ*. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 07)

Ou seja, toda a produção crítica produzida pelos especialistas, no processo mais democrático e plural promovido pelo CEE-RJ, não foi incorporada ao documento final, sendo esse, com exceção das explicações iniciais no documento, uma reprodução quase fidedigna do documento preliminar, fortemente inspirado/copiado na/da BNCC nacional. Em contexto conservador e ultraneoliberal, não nos causa espanto esse quadro final do processo e, de forma nenhuma, essa decisão de exclusão do contraditório desmerece ou desqualifica o vivido. Educação é ato político e todos os seus meandros legais e institucionais estão inseridos na lógica de disputas de concepções e sentidos para ela, o esforço empreendido pelo CEE-RJ e a riqueza do vivenciado, bem como a produção de fôlego por ele gerido, estarão como material concreto e vivo de que é possível construir, em outro momento histórico, outros debates curriculares e, conseqüentemente, uma outra escola, efetivamente para todos e todas.

A disciplina História para o Ensino Fundamental em debate curricular do Rio de Janeiro

Nesta seção do texto, pretende-se fazer uma breve análise sobre a disciplina de História no contexto do debate curricular desenvolvido no Rio de Janeiro para a etapa do Ensino Fundamental. Como explicitado no item anterior, foi produzido, nesse processo, um documento crítico ao documento preliminar, intitulado *Documento Curricular/SEEDUC: Contribuições Críticas de Especialistas*, constituindo-se em uma formulação coletiva, que serviria de subsídio para a aprovação do documento final no estado. As análises nesse item serão desenvolvidas tendo como escopo o referido documento.

Vamos, agora, trazer as reflexões dos cinco especialistas⁹, autoras do referido documento no campo disciplinar da História, por entender que, mesmo não incluído na versão final do DOC-RJ, tais reflexões são fundamentais de serem reverberadas e conhecidas, pois têm a finalidade de pensar a disciplina de História em seus aspectos mais plurais, cognitivos, inclusivos e emancipatórios, em contraponto aos elementos prescritivos da lógica na formulação nacional e locais da BNCC.

No início do documento, as autoras indicam suas concepções de currículo escolar no campo da História, advertindo abertamente uma crítica ao modelo de formulação da BNCC nos últimos anos:

[...] Esses elementos se coadunam com a perspectiva de suas autoras de que currículo se faz no chão da escola, em processos múltiplos de construção do saber histórico, protagonizados por docentes e discentes em seus cotidianos escolares de construção e apropriação de conhecimento. Nesse sentido,

⁹ Para a disciplina de História, foram chamadas as seguintes especialistas: Ana de Oliveira, docente do Colégio Pedro II; Patrícia Bastos de Azevedo, docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Warley da Costa e Alessandra Nicodemos, docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Marta Ferreira, docente da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Todos com formação inicial em História e com experiência no campo do Ensino de História.

reconhece-se que as atuais políticas curriculares - de forma mais acirrada após 2016 - têm produzido contradições políticas e escolares de grande monta; pois têm produzido uma sistemática indução de currículos, em processos pouco dialógicos com os sujeitos diretamente envolvidos na produção do conhecimento (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2019b, pg. 167).

Partindo dessa premissa inicial, as autoras vão tecendo críticas à proposta curricular e que podem ser apresentadas em dois blocos de análise que destacaremos em seguida. O primeiro bloco de análise gira em torno de reflexões sobre os elementos constitutivos da *História Ensinada*, campo de pesquisa e reflexões já bastante sedimentado e que tem como um dos seus pressupostos a concepção do processo de ensinar e aprender História como uma arena de *construção de sentidos* sobre as temporalidades mobilizadas nesse processo. E esse construto não está sedimentado ou se estabelece de forma imutável, pelo contrário, em função das características específicas da natureza da História escolar, tal processo se constitui em arena de disputa nas e pelas relações de poder e, ainda, pelas dimensões socioculturais em que as relações curriculares e escolares estão inseridas. Na contramão dessa dimensão ampla e plural que o campo da História ensinada se movimenta, o DOC-RJ, para a disciplina de História, aposta na reprodução de padrões curriculares tradicionais da História e extremamente limitadora de uma abertura curricular mais condizente com nossas realidades culturais, elementos centrais para os processos de ensino e aprendizagem históricos, dizem as autoras:

O documento apresenta discursivamente vários dos elementos que são caros ao campo da História e ao do Ensino de História, mas em seu desdobramento observamos que privilegia uma abordagem conservadora e tradicional marcadamente de lógica vinculada à burguesia europeia ocidental pautada em uma

concepção evolucionista e progressista, marcadamente linear. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2019b p. 169)

Ainda, no escopo desse bloco de análise, as autoras destacam a ausência de debate entre o ensino de história e as práticas de *letramento*, no âmbito do Ensino Fundamental. Considerando a dimensão do cotidiano da sala de aula como um espaço de reverberações de diferentes gêneros e discursos, mobilizados por professores e alunos, e que são de natureza complexa e múltipla: “A sala de aula, como um espaço historicamente situado e constituído, define-se – a nosso ver – como um tempo-espaço dialógico em que múltiplas vozes constituem-na de sentidos e significados” (p. 175). Dessa forma, a ausência desse debate, para as autoras, principalmente na dimensão de reconhecer a multiplicidade de vozes na dimensão nacional e estadual dos conteúdos e práticas de ensino de História, corrobora para a legitimação do silenciamento e o apagamento que modelos curriculares tradicionais comumente impõem.

O segundo bloco de análise no documento crítico reside na natureza contraditória da estrutura do documento em suas sessões constituidoras. Essa tendência contraditória é muito recorrente em construções curriculares recentes, nas quais os documentos, muitas vezes, elaborados por distintos sujeitos e em processos aligeirados de construção curricular, apresentam em suas sessões, contradições gritantes entre as concepções e a seleção de conteúdos. Um exemplo dessa discrepância curricular é muito recorrente na distância entre as sessões de fundamentos dos documentos curriculares, pois normalmente em suas considerações iniciais, se dialoga com acúmulos teóricos e políticos do campo disciplinar em questão, incidindo em apostas claramente mais inclusivas e plurais; porém tal aposta não se mantém estável nas sessões seguintes, sobremaneira aquelas onde são apresentados os objetivos ou habilidades indicadas por aquele

documento, ou seja, no momento de se romper com determinadas tradições na seleção de conteúdos escolares – coerentes com os debates inicialmente colocados - os autores recuam e apostam na reprodução das tradições dos campos disciplinares em que estão inseridos. Essa tendência se coloca claramente no DOC-RJ para a disciplina de História e é assim analisado pelas autoras:

Embora, no documento curricular do Estado do Rio de Janeiro, se explicita em consonância com o que dispõe o texto da BNCC, ao afirmar seu entendimento de que a História é a “correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados para a produção de sentidos e significados” (BNCC, 2017, p. 393), tal entendimento está ausente nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento e nas habilidades propostas. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2019b, p. 172)

E como desdobramento dessa estrutura curricular contraditória em sua constituição, a seleção de conteúdo indicados no DOC-RJ cumpre a tendência de silenciar determinados sujeitos históricos, em uma aposta de um ensino tradicional e eurocêntrico, e distanciado dos avanços do campo do Ensino de História e da Historiografia, que, nos últimos anos, tem se debruçado, em movimento de pesquisa, na direção da inclusão de outros sujeitos históricos, aqueles subalternizados nas grandes narrativas clássicas:

Esse caráter da tradição do ensino de História fica muito mais direto quando é apresentado as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental, que segue a tradição quadripartida, cronológica e linear, isto é, História: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea com conteúdos canônicos e clássicos. A História do Brasil no documento segue a mesma racionalidade linear e fragmentada, isto é, está dividida em Colônia, Império e República, subordinada aos marcos da História Geral (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2019b pg. 175)

Concluímos, no limite dessa breve análise, que tais reflexões no campo do Ensino de História, mesmo não seguindo com a versão final do DOC-RJ e que, em movimento posterior, protagonizado, principalmente pela UNDIME, fomentou diversos movimentos de construção das BNCC's dos municípios no Estado do Rio de Janeiro, tem a sua importância e permanece vivo. Pois, por ter sido uma produção viva que contou com diferentes professores da educação básica e da formação de professores, seguirá pulsando em nossa capacidade manter viva essas reflexões. Elas e eles não se silenciam por sua ausência imposta, seguem no fazer deste artigo e em outras e inúmeras ações de resistências que cada professor e professora de História, na escola e na Universidade, vão fazer para reverberar, com força e compromisso, um currículo em disputa, em movimento, e como opção política. E, como diz nosso mestre Paulo Freire, *o mundo não é, está sendo*, e dizemos nós, a BNCC não é, está sendo e, nesse processo, prescrição e transgressão seguem em disputas e vivas no chão da escola, no chão da Universidade.

Referências

- BRASIL. *Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC*. Documento Orientador, Brasília, 2019.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Carta de Princípios para subsidiar o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2019a (não publicado).
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Documento Curricular/SEEDUC: Contribuições Críticas de Especialistas*. Rio de Janeiro, 2019b (não publicado).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Vinícius de Oliveira Machado, DOCENA, Leonardo; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017

NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (Org.). *Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões*. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

RIO DE JANEIRO. *Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental*, Rio de Janeiro, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas a BNCC ¹

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Introdução

Este texto traz as minhas contribuições na Live *BNCC de História nos Estados: o futuro do passado*², em que apresentei aspectos do Documento Curricular do Território Maranhense, seus desdobramentos para a disciplina de História, enfatizando aspectos que são determinantes para a formação continuada dos professores dessa área e para a elaboração do currículo dessa disciplina nas escolas, quais orientações e diretrizes influenciaram ou determinaram a escrita do componente curricular de História, e as exigências dos fundamentos pedagógicos contempladas no documento introdutório da BNCC, enquanto diretriz orientadora na construção de todos os currículos de estados e municípios da federação brasileira.

A iniciativa do grupo de reunir pesquisadores dos diversos estados da federação para discutir a implementação da Base Nacional Comum Curricular foi muito louvável e oportuna, especialmente por possibilitar um debate nacional a respeito da legislação atual que orienta e normatiza os currículos dos entes federativos. Os diversos debates permitiram conhecer a experiência de construção das propostas curriculares de cada estado,

¹ Quero agradecer a professora Elizabeth Abrantes, pela leitura do texto e as importantes críticas e sugestões.

² A Live ocorreu em 08 de outubro de 2020, teve a participação da professora doutora Alessandra Nicodemos (UFRJ), do professor doutor Hideraldo Costa (UFAM), com a mediação do professor doutor Olavo Pereira Soares (UNIFAL-MG).

com destaque para a área de História, e seus impactos para a formação inicial e continuada de professores.

Apresentarei brevemente o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e seu alinhamento com a BNCC, destacando aspectos de sua elaboração e do currículo de História. Na apresentação do documento fica explícita a intenção de demonstrar transparência e colaboração massiva da sociedade, com destaque para os órgãos representativos da gestão educacional, a exemplo da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). Além desses órgãos, outros também participaram representando os profissionais da educação e a sociedade civil, por meio de consultas públicas presenciais e pela plataforma on-line (DCTMA, 2019, p.05).

O Documento Curricular do Território Maranhense

Segundo os elaboradores do Documento Curricular do Território Maranhense,

houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala regional e global, definidos na BNCC. (DCTMA, 2019, p.5)

Em relação aos temas integradores, não se constituem como uma novidade, trazida pela BNCC, uma vez que os mesmos já eram propostos pelos PCN's (1996) como temas transversais.

Na década de 1990, os temas transversais eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área de conhecimento, devendo perpassar todas elas. Ou seja, os conhecimentos científicos deveriam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes. Essa essência, com a BNCC, ganhou força (BRASIL, 2019, p.09).

O documento DCTMA enfatiza que “servirá de base para que as escolas das redes pública e privada (re)elaborem seus Projetos político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes” (2019, p. 5). A ideia é que o documento curricular possa “criar, inovar e transformar a realidade maranhense!”. Considerando a realidade educacional maranhense, com os indicadores do IDEB, existe muito trabalho a ser feito, e o currículo é apenas um dos indicadores desse processo, sendo necessário investimentos maciços na infraestrutura e na formação de professores. Afinal, uma educação de qualidade é o desejo de todos os atores desse processo e uma necessidade para a melhoria dos índices de desenvolvimento humano de uma sociedade.

Em sua Introdução, o DCTMA visa contemplar a fundamentação teórica do campo curricular e pedagógico. Apresenta a caracterização do Estado do Maranhão, com informações pertinentes ao contexto geográfico, histórico e educacional.

O Maranhão é o segundo maior estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 331.937,450 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); possui cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios (2019, p.10).

Em relação à população maranhense, o documento destaca que o Maranhão é um dos Estados mais miscigenados do Brasil, considerando a presença dos povos indígenas, brancos e negros na composição do povo maranhense. “Segundo o IBGE, quase 70% da população se autodeclara “parda”, resultado da presença predominante de três povos: os indígenas nativos[...]os africanos[...]e os europeus portugueses que exploraram as riquezas naturais abundantes no Brasil [...]” (p. 11).

Quanto aos indicadores sociais e educacionais do estado do Maranhão, a exemplo do IDH, os índices são extremamente preocupantes, com altas taxas de analfabetismo, que refletem diretamente nos indicadores de educação, renda e saúde.

O território ainda tem indicadores sociais e educacionais bem próprios e que demonstram desafios imensos para os maranhenses. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o estado do Maranhão possui atualmente um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, 0,639 pontos. O referido indicador tem por base três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. [...] No quesito educação, o IDH considera como um indicador a taxa de analfabetismo no qual, segundo dados recentes, o estado do Maranhão se apresenta como o segundo maior índice do país, com uma taxa de 16,7% (IBGE, 2017), o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos no estado. Apesar de muitos avanços na área educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica maranhense (2019, p.11).

Os baixos índices no IDEB, com destaque para os anos finais do Ensino Fundamental, trazem implicações que afetam as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas públicas: “[...] a situação de qualidade educacional é mais grave, pois o Maranhão, em 2017, manteve a pontuação de 3,7 obtida em 2015, ou seja, não apresentou crescimento. Apenas 10

municípios maranhenses atingiram e/ou superaram as suas metas definidas pelo INEP para 2017” (p. 13).

Entre as propostas para contemplar os conteúdos regionais e estimular o conhecimento sobre o território maranhense, sua história, cultura e riquezas naturais, a ênfase é no debate da questão da identidade regional, com a ideia de maranhensidade, aspecto considerado necessário na organização do currículo maranhense.

[...] Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (2019, p. 14).

Ainda na introdução do documento são apresentadas as competências pedagógicas, mostrando o alinhamento da proposta curricular do território maranhense com a BNCC, considerando a ratificação das dez competências propostas neste documento:

É a BNCC quem define as aprendizagens que os alunos de todo território nacional devem adquirir durante a Educação Básica, compreendendo uma formação humana e integral, essas competências ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética, em conformidade com a constituição Federal de 1988 e com a LDB/1996 (DCTMA. 2019, p.14-15).

O documento destaca as dez competências gerais da BNCC sem fazer qualquer análise a este modelo de orientação, destacando que “a rede de educação e as instituições de ensino, que ao pensar suas propostas pedagógicas devem ater-se ao significado das competências, para que sejam

desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes” (2019, p.15).

Muitas são as críticas de estudiosos de currículo em suas análises sobre ensino por competências, conforme proposto pela BNCC, a exemplo dos estudos de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015), Macedo (2014), Pereira, Costa e Cunha (2015).

Na perspectiva de Lopes e Macedo (2011), o currículo é definido como sendo as experiências de aprendizagem, planejadas e guiadas, formulado através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência, sob os auspícios da escola, para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Conforme ressaltam Barbosa, Lastória e Carniel (2019, p.520), “tal ideia de competência esconde um nocivo e perverso viés educacional, com tendências direitistas que individualizam o insucesso escolar dos alunos, eximindo ao mesmo tempo, o estado e as intuições educacionais”. Ainda nessa perspectiva da crítica à noção de competências, os autores se respaldam na análise de Sacristán (2011):

[...] permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão. Em educação, essa psicologização [a utilização da noção de competência] permite deixar à margem a análise mais crítica dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, centrando-se prioritariamente nas capacidades. Esse discurso das capacidades aparece com tons progressistas, já que coincide com as críticas que a esquerda vinha fazendo à educação que doutrinava impondo alguns conteúdos completamente enviesados e desconectados da atividade; eram umas ‘pseudo verdades’ sobre como era ao mundo e, implicitamente, como deveria ser. Conteúdos que os diferentes movimentos progressistas de esquerda vinham demonstrando que contribuíam para formar modelos de sociedade patriarcais, racistas, sexista, classistas,

imperialistas, militaristas, homofóbicos, religiosos, urbanos porque assim eram as verdades que a escola e os livros didáticos impunham (SACRISTÁN, 2011, p. 163 Apud BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p.520).

Jane Bittencourt (2017) ressalta em seu estudo que as competências propostas pela BNCC correspondem às competências-chave propostas pelos organismos internacionais (OCDE, UNESCO, FMI), dentro dessa perspectiva individualista, competitiva que orienta a lógica do mercado, fazendo da educação uma mera mercadoria.

O DCTMa também discute algumas referências conceituais, como concepção de currículo, ensino-aprendizagem e avaliação, de forma bem abreviada, deixando de fora contribuições teóricas fundantes para o entendimento destes aspectos. Ao tratar do currículo, o documento ressalta que “é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e seu povo” (2019, p. 17). Assim, defendem a necessidade de discutir e considerar a “maranhensidade” como eixo fundamental deste currículo, muito embora não expliquem o conceito de maranhensidade e nem apontam estudiosos dessa categoria conceitual.

O documento também não faz menção às pesquisas sobre currículo que enfatizem a realidade maranhense, o que contribuiria para a própria compreensão do conceito de maranhensidade tão defendido na proposta.

Sobre os processos de aprender e ensinar, o documento se ateu às ideias de Vygotsky. Estes são processos que trazem consigo uma amplitude que demanda o estudo de várias áreas do saber, não se reduzindo apenas aos aspectos psicológicos, mas estabelecendo a interação destes com os demais campos. Reafirmamos a importância dos estudos de Vygotsky, seguindo as premissas do método dialético para a compreensão

do processo de aprendizagem, mas consideramos importante estabelecer um diálogo incorporando outros olhares.

Quanto à avaliação de aprendizagem, o documento destaca a necessidade de “oportunar os vários olhares sobre o desempenho discente, o que implica que os instrumentos avaliativos sejam diversificados e estejam em articulação com as competências e habilidades propostas pelos componentes curriculares, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (DCTMA, 2019, p.24).

A sistemática da avaliação da aprendizagem, embora traga perspectivas que favorecem o desempenho discente, amarra os instrumentos avaliativos nas competências e habilidades, deixando fora desse processo os conhecimentos a serem aprendidos, o que certamente vai dificultar a ação reflexiva, proposta para o processo ensino e aprendizagem, devendo estar presente em todo o processo pedagógico, incluindo a avaliação da aprendizagem.

Conforme ressaltado neste documento, o fundamento pedagógico no qual se respaldaram foram as competências propostas pela BNCC, que devem ser consideradas no desenvolvimento curricular das escolas maranhenses (2019, p.26)

Os princípios educacionais propostos no documento curricular do território maranhense são aqueles definidos na Constituição Federal de 1988 (art. 206) e referendados pela LDB, 9.394/96 (art. 3), e destes são enfatizados quatro na proposta curricular: Equidade, Formação integral, Diversidade e a Inclusão.

O documento ressalta também dez princípios pedagógicos, destacando dois desses princípios, pois são os que fundamentam a BNCC: 1. Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados; 2. Foco na Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual, em que a aprendizagem possa ser assegurada por

meio das interferências do professor ao longo do processo de ensino, para que o educando se aproprie do saber elaborado.

Além das competências, o documento também enfatiza os temas contemporâneos, denominados de temas integradores, os quais devem se integrar ao currículo local para serem trabalhados por meio da transversalidade, a saber:

1. Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
2. Educação para o trânsito
3. Educação ambiental
4. Saúde e educação alimentar e nutricional
5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
6. **Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural**
7. Vida familiar e social, educação para as relações de gênero
8. Trabalho, ciência e tecnologia
9. Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo

Estes temas deverão ser desenvolvidos na perspectiva da transversalidade. Todos eles remetem a necessidade da observação legal, ou seja, de acordo com a legislação que orienta a temática, visando a formação de atitudes e valores. Destacamos o tema contemporâneo de número seis, sobre a educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural, considerando que existem leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino dessa temática no currículo escolar, os quais não se limitam somente a diversidade cultural, mas aos aspectos históricos no processo de formação do povo brasileiro.

Como último item da introdução, o documento se refere às diversidades e modalidades educacionais. As modalidades propostas são: 1.

Educação especial; 2. Educação de jovens e adultos; 3. Educação do campo; 4. Educação indígena; 5. Educação quilombola.

Embora as modalidades da educação estejam garantidas no texto da proposta, a elaboração dos materiais, que fundamentam essas modalidades, será por meio de cadernos curriculares, o que significa que é uma construção a posteriori, a ser desenvolvida por especialistas e disponibilizadas aos professores em sua formação pedagógica.

Nas palavras finais do texto introdutório, o documento ressalta o processo amplo e democrático de construção da proposta curricular, seguindo a orientação da BNCC, e seu atrelamento a esta norma. Os seus autores também consideram que, em razão do amplo debate em torno da construção do Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental, este apresenta consistentes diretrizes e orientações para a elaboração e implementação do currículo em escolas do estado do Maranhão.

Por fim, é importante destacar que o documento curricular do território se baseou também nos componentes curriculares comuns a todos os municípios maranhenses, e mesmo considerando a autonomia das redes, considera que as suas estruturas curriculares podem vir a abrigar outros componentes, incluindo áreas e conteúdo que venham a se revelar importantes para a educação no estado.

As Ciências Humanas e a História nos anos finais do Ensino Fundamental

Neste estudo, destacamos para a análise a área das ciências humanas, ressaltando alguns aspectos ligados ao ensino da História nos anos finais do ensino fundamental.

A equipe de especialistas responsável pelo texto da área de História reitera o fato de o documento do território maranhense fundamentar-se na BNCC, tendo como objetivo “contribuir para o desenvolvimento de

sujeitos autônomos, conscientes e capazes de conviver com e respeitar as diferenças” (DCTMA, 2019, P. 389). E ancorando-se nas contribuições sobre currículo de Goodson (2007; 2008), ressaltam que um currículo deve estar ligado as histórias de vida de docentes e discentes.

O documento enfatiza as noções de tempo e espaço, como aspectos fundamentais da área, além de ressaltarem o uso das diferentes linguagens para a leitura do mundo.

[...] o despertar dos estudantes do ensino fundamental para a complexidade do mundo social e a importância da relação com o outro, numa perspectiva de compreensão racional dos fenômenos históricos e geográficos como resultado da ação coletiva dos grupos sociais. Todos somos, portanto, agentes históricos. [...] A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os estudantes se tornem capazes de fazer uma leitura de seu mundo social (DCTMA, 2019, p.389).

Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes intelectualmente autônomos, por meio de sua exposição a diversos pontos de vista, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas.

O DCTMA, no tópico referente a História, traz algumas contribuições de autores que corroboram com a compreensão da História como um campo que respeita as minorias, destacando a presença das novas tendências nos currículos acadêmicos e escolares, propostos para a História com os estudos sobre a África, a cultura afro-brasileira e da história indígena, previstas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Concorda-se com os autores do DCTMA, sobre estas temáticas atenderem a dispositivos legais, além de serem importantes para combater o preconceito e a discriminação ainda existentes na sociedade brasileira, pois

ressaltam o protagonismo dos povos indígenas e africanos até então relegados a segundo plano pelo eurocentrismo vigente no pensamento social brasileiro, apesar de terem sempre representado a maioria da população no país.

Nesse sentido, o DCTMA traz a contribuição de vários autores do campo do ensino de História³, como Circe Bittencourt (1992, p.135), para quem:

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações (...). Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social (Apud, DCTMA, 2019, p.436).

No DCTMA, o tópico reservado para os anos finais do Ensino Fundamental traz muito pouco das discussões propostas anteriormente pela legislação, e embora traga as contribuições de estudiosos do campo da História, no geral, os autores do documento curricular reforçam os propósitos da BNCC.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017) do 6º ao 9º ano a disciplina deverá valorizar as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a África, a Europa e a América, de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de variadas linguagens para analisar os fenômenos históricos (DCTMA, 2019, 439).

³ Monteiro (2007), Schmitd (2007), Cerri (2011), dentre outros.

O documento ratifica o alinhamento da DCTMA com a BNCC, na medida em que o componente curricular de história deverá promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino fundamental, conforme contempladas na Base Nacional Comum Curricular.

No tópico procedimentos pedagógicos e metodológicos: desafios para o ensino de História, a equipe consegue se desprender um pouco das orientações propostas pela BNCC, avançado a partir das contribuições propostas por Cerri (2011) sobre o trabalho do método histórico para o desenvolvimento da capacidade analítica e destacando a importância da metodologia para o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando o papel do professor como mediador. Dessa maneira, “esse componente almeja construir o saber histórico por meio da interação entre educador e estudante, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos”, pois ao mesmo tempo “que o professor produz conhecimento a partir de sua experiência, o discente só aprende quando lhe é dada a possibilidade de reinterpretar e reelaborar os saberes e métodos da disciplina de forma que façam sentidos para o lugar social em que habita” (DCTMA, 2019, p.441).

Tratando sobre a avaliação o foco é na aprendizagem, sendo necessário avaliar, não para classificar, medir, premiar ou punir, mas para abrir constantemente espaço para novas estratégias que redirecionem o processo de aprendizagem. Na busca por essa resignificação e pela desconstrução de um modelo tecnicista ligado a uma prática educativa fragmentada, é oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora, teorizada por Jussara Hoffmann (2009).

O texto do documento traz uma tabela com a organização curricular, em que apresenta as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e as atividades sugeridas. Todos estes aspectos se respaldam

literalmente nas orientações da BNCC, em três aspectos básicos, conforme citação abaixo.

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico**. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização dos documentos, elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BNCC, 2018, p. 416 apud BARBOSA, LASTÓRIA, CARNIEL, 2019, p.524 grifos dos autores)

Por estes aspectos, considera-se que apesar dos autores do documento destacarem a “rejeição ao eurocentrismo”, (DCTMA, 2019, p.436), para que os estudantes maranhenses possam se reconhecer na História estudada, percebemos pelo organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares.

Perspectivas de implementação na rede pública de educação e os impactos na formação de professores

O Documento Curricular do Território Maranhense não apresenta uma discussão, breve que seja, da formação continuada de professores. Cabe ressaltar, que nas considerações finais do tópico da introdução, os autores apontam para a “instituição de programa de formação continuada para gestores, técnicos nas redes de ensino e, sobretudo, professores para a implantação deste documento curricular”, bem como “a ação formativa

com orientações práticas para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para dar suporte às escolas elaborarem e/ ou reelaborarem seus currículos e planejamentos” (DCTMA, 2019, p.44) .

De acordo com as informações obtidas de membros da equipe técnica estadual, da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), e por membros que fizeram parte de mobilização para implementação da Base Nacional Comum Curricular (Portaria conjunta SEDUC\ UNDIME MA, nº 5, de 25 de junho de 2018), os livros didáticos do triênio foram escolhidos no final do ano de 2019, e já contém as orientações da BNCC, e neste processo, a SEDUC acompanhou também a reestruturação dos Projetos Políticos e Pedagógicas das escolas, em 2020, de maneira online, em razão das restrições provocadas pela pandemia de Covid19.

Quanto ao modelo da formação continuada de professores, o documento é omissivo, não se reportando sobre este aspecto. Por outro lado, temos clareza dos impactos que ocorrerão na formação de professores, tanto inicial como continuada, em nível local como nacional, atingindo principalmente a formação inicial, se considerarmos o que propõe a atual Resolução nº 2/2019- CNE, que afeta de maneira absoluta os cursos de formação de professores, conforme explica a especialista em educação, Helena Freitas em seu Blog Formação de Professores.

Por outro lado, sinaliza para uma reformulação de todos os cursos de licenciatura que formam os profissionais da educação básica e não apenas dos cursos de Pedagogia, histórico objeto de desejo de vários de seus membros desde a década de 80. Como já vimos analisando, está em curso a retomada de propostas que foram superadas com a LDB – como a própria concepção de **diretrizes curriculares** criadas em oposição à concepção até então em vigor, de **currículo mínimo**. Nos toma a certeza de que teremos a velha ideia de currículo mínimo, para maior controle do que se ensina e como se ensina também no ensino superior.

Mais ainda, o CNE leva à frente a reforma do ensino superior no campo da formação de professores já tentada no período pós-LDB. Ao impor o (re)desenho dos currículos e dos espaços de formação no interior das IES, interfere em sua estrutura acadêmica e científica e o que é mais grave, com impactos sobre o caráter do trabalho universitário na graduação e na pós-graduação uma vez que a BNC da Formação se estende também à **formação continuada** o que inclui portanto, a pós-graduação oferecida aos professores da educação básica, em um estreito alinhamento – ou *Coerência Sistêmica* da formação em todo e qualquer espaço, com a BNCC da educação básica (FREITAS, 2021).

Considerações Finais

Assim como a BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense procurou adotar os mesmos princípios democráticos em sua elaboração, a transparência e o envolvimento de vários segmentos do campo educacional, embora com um número menor de professores.

Reafirmamos que o DCTMa, assim como a BNCC, é um documento normativo, que orienta não apenas a rede estadual do Maranhão, mas todos os municípios do estado, os quais devem se aterem a este documento na elaboração dos seus currículos e na reestruturação de suas propostas pedagógicas. Para que estes propósitos sejam concretizados, faz-se necessário uma formação continuada que atenda a todos os funcionários da escola, com destaque para os professores que serão os agentes principais desta construção.

No tocante a proposta para o ensino da História, ressaltamos que embora seus autores tenham trazido discussões com autores do campo da história e de outras áreas do saber, dentro da perspectiva das novas tendências teóricas para a elaboração de currículo, as quais consideramos de suma importância para a construção desse documento, essas novas tendências acabam perdendo seu protagonismo neste campo, pois fica

evidenciado que o que deve ser seguido são as orientações contempladas na BNCC.

Quanto a área de História, consideramos muito sintética a discussão apresentada, pouco avançando em relação às questões já propostas no documento da BNCC.

Referências

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 16 dez. 2019.

BITTERCOUNT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular. Uma análise a partir do ciclo de políticas. In: **VI Seminário internacional sobre profissionalização docente- SIPD/ CATEDRA UNESCO**, 2017. P553-569. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 01 DE novembro, 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Bncc- Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em novembro de 2019.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de . **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia**. Formação de professores – Blog da Helena, 11 fev. 2021. Disponível em: formacao.professor.com Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

LISBOA, A. P. “**MEC entrega BNCC do ensino médio ao CNE**”. Correio Brasiliense, 04 abr. 2018. Disponível em: www.correobraziliense.com.br Acesso em: 9 ago. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, pp. 445-466, 2015. Disponível em: www.periodicos.unb.br Acesso em: 20 jun. 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019. Disponível em: [Http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/implementação/currículos_estados/docuemnto_curricular_ma.pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/implementação/currículos_estados/docuemnto_curricular_ma.pdf). Acesso em: jan.2020.

PEREIRA, T.V; COSTA, H.H.C; CUNHA, E.V.R. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista de Educação Pública**. v. 24, n. 56, 2015, Mato Grosso. Disponível em: www.periodicoscientificos.ufmt.br Acesso em: 19 jun. 2018.

Ensino de História no currículo de Sergipe: dilemas, tensões e reflexos na formação sergipana

Mônica Andrade Modesto

Reflexões iniciais

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a História, enquanto componente curricular, passou a ocupar um lugar paradoxal nas discussões que perpassam o tema currículo. Paradoxal porque, ao tempo em que o próprio documento ressalta que é função do ensino de História propiciar o estímulo a um pensamento autônomo e dotado da capacidade de compreensão estética e ética do objeto histórico (BRASIL, 2018), estrutura o referido componente sob uma organização tradicional, arraigada na cronologia e em uma concepção integrada (MORENO, 2016).

Nesse ínterim, embora, documentalmente, haja um reducionismo que busca secundarizar o lugar da História na Educação Básica através de uma proposição curricular explícita; há, também, na práxis cotidiana das escolas, o movimento de enfrentamento a esse currículo morto, uma vez que é de papel, pois o currículo é vivo e objeto de resistência por intermédio da ação dos agentes que assumem a função docente, evidenciando o que Arroyo (2013) define como território de disputa.

Frente a esse cenário proposto nacionalmente, a esperança de que a resistência não fosse mobilizada somente pelos sujeitos que avivam o currículo habitava nas proposições que comporiam os currículos construídos por cada unidade federativa após a homologação da BNCC. No entanto, não tem sido esse o encaminhamento adotado pelas secretarias estaduais e municipais de educação do país. Conforme explanado no ciclo de debates

que originou a publicação desta obra, o que temos visto acontecer nos Estados é a publicação de currículos que trazem “mais do mesmo”, isto é, que ratificam as proposições dispostas na Base Nacional.

Sendo o currículo um espaço de poder e de disputa pela reprodução de uma ideologia (SILVA, 2015), visto que é um instrumento potencial para a naturalização de uma hegemonia ideológica, que se afirma como única forma possível de sobrevivência e de desenvolvimento de uma sociedade e, tacitamente, se legitima por meio da internalização da formação a serviço do capital (APPLE, 2006), a opção por parte das secretarias de educação estaduais e municipais pela construção de currículos “à imagem e semelhança” da BNCC tem muito a dizer sobre o lugar ocupado pela História no processo formativo de alunos da Educação Básica.

É sobre esse lugar que o presente escrito se propõe a refletir. Para tanto, delimita-se a unidade federativa de Sergipe como *locus* da análise curricular, que, por sua vez, foi realizada à luz da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A análise foi dividida em três etapas: a) pré-análise (leitura da fonte pesquisada e delimitação das categorias *a priori*); b) análise (categorização dos dados identificados); e c) interpretação dos resultados, estes apresentados neste texto.

A construção do currículo sergipano

De acordo com as informações dispostas na introdução do texto do Currículo de Sergipe, o referido documento foi construído em regime de colaboração entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e um grupo de gestores dos 75 municípios sergipanos que firmaram um pacto em prol da elaboração de um currículo coletivo para o Estado (SERGIPE, 2018). Durante o primeiro semestre de 2018, ocorreram, então, seminários que vislumbraram discutir propostas curriculares formais a

partir das proposições apresentadas pelos representantes de tais movimentos e por professores da rede estadual de ensino que manifestaram interesse em participar da atividade.

Após a realização dos seminários, uma equipe financiada pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC – PROBNCC foi composta para a construção do texto, contando com dois coordenadores estaduais, três coordenadoras de etapa, um analista de gestão, um articulador do regime de colaboração, três articuladores dos Conselhos, vinte e dois professores redatores e dez articuladores regionais, selecionados a partir de edital público (SERGIPE, 2018).

Em agosto de 2018, foi apresentada à sociedade sergipana para consulta pública a versão preliminar elaborada pelo grupo em questão. A consulta pública ficou disponível por 40 dias, sendo possível enviar sugestões por meio de uma plataforma online específica ou de forma presencial durante qualquer dos oito seminários regionais realizados durante o mês de agosto (SERGIPE, 2018). Segundo dados dispostos no Currículo de Sergipe,

Na plataforma foram computados 1.446 (um mil quatrocentos e quarenta e seis) cadastros, que representam os acessos com contribuições individuais e coletivas (escolas, municípios, regionais, grupos de professores, dentre outros), que totalizaram em 83.864 (oitenta e três mil, oitocentas e sessenta e quatro) contribuições, sendo, 3.687 (três mil seiscentos e oitenta e sete) sugestões de redação para alteração dos textos introdutórios, dos objetivos de aprendizagem e das habilidades, inclusive com sugestões de novas habilidades. Nos 8 (oito) Seminários Regionais realizados nos territórios sergipanos, tivemos a participação efetiva de 1.415 (um mil quatrocentos e quinze) educadores (SERGIPE, 2018, p. 13-14).

Em dezembro do mesmo ano, foi, enfim, publicada a versão final do Currículo de Sergipe, levando em consideração oito princípios norteadores

que foram eleitos pela equipe elaboradora e também referendados pela consulta pública, a saber: Colaboração, Respeito à Diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Em conformidade com o documento, tais princípios primam pelo desenvolvimento de uma “educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (SERGIPE, 2018, p. 14).

Todavia, cabe ressaltar que a consulta pública realizada durante a construção do Currículo de Sergipe seguiu o modelo de consulta empregado na consulta pública da BNCC, o qual enfocou a objetividade e não permitiu questionamentos acerca dos aspectos subjetivos do documento. De acordo com Calil, esse tipo de consulta se resume a uma estratégia

[...] feita através de questionário fechado, nos moldes de pesquisa de ‘satisfação do cliente’, onde para cada conteúdo cabe apenas responder ‘concordo fortemente’, ‘concordo’, ‘sem opinião’, ‘discordo’ e ‘discordo totalmente’. Tal formato impede a discussão, problematização ou crítica dos pressupostos gerais da área e seus eixos consultivos (2015, p. 40).

Com vistas ao enfrentamento dessa situação, em 2018, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe – SINTESE organizou encontros regionais e oficinas pedagógicas abrangendo todo o território estadual e uma grande conferência que debateu sobre a temática “A resistência do magistério público diante do golpe: BNCC e Padronização Curricular”. Tais atividades contaram com a participação de grande público docente e com falas de professores convidados da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe que discutiram estratégias de resistência à Base e à sua reprodução na construção do currículo sergipano que começava a ser elaborado. No final de 2018, foi publicada uma cartilha intitulada “BNCC: Perspectiva da classe trabalhadora: Necessidade de resistência!

(CADERNO 1)”, com a compilação das discussões ocorridas nas atividades mencionadas e que foi distribuída para a sociedade sergipana. Outras duas cartilhas com o mesmo tema foram publicadas em 2019¹.

Todavia, mesmo diante da resistência docente, o Currículo de Sergipe – etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – foi apresentado no final de 2018 trazendo em seu bojo um pasticho da Base. É sobre esse documento que versa a análise que se segue, visto que o currículo referente ao Ensino Médio somente foi publicado em dezembro de 2020, quando já havia sido encerrado o ciclo de debates BNCC de História nos Estados, fomentador desta publicação.

Os fundamentos presentes no Currículo de Sergipe

A BNCC traz em seu conteúdo a ideologia de classe hegemônica e a legitimação do neoliberalismo em uma homogeneização curricular em uma conjuntura marcada por injustiças sociais e pela crise estrutural do capital a partir de orientações educacionais voltadas para a “formação dos filhos das classes trabalhadoras para o mercado de trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital deste novo século, voltadas para a acumulação flexível” (LAGOA, 2019, p. 12). Isso ocorre por meio do prevailecimento de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho e pelos interesses das classes burguesas.

Conforme aponta o *site* do Movimento pela Base Nacional Comum², essa entidade é liderada por representantes da classe empresarial (Instituto Inspirare, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e “Movimento Todos pela Educação” – mantido pela Fundação Bra-desco, Itaú Social, Gerdau e Vale) e, após o ano de 2016, teve seus objetivos

¹ Cartilhas disponíveis em: <https://www.sintese.org.br/download-category/cartilha/>

² Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

fortalecidos quando cargos estratégicos do MEC passaram a ser ocupados por pessoas que mantinham relações com partidos políticos aliados ao neoliberalismo e aos interesses empresariais, o que ocasionou a construção de uma terceira e última versão do documento, concatenada com os anseios do sistema capitalista, sob a égide de discursos democráticos sustentados pela pseudo garantia de estabilidade financeira do país (LAGOA, 2019).

Nessa direção, a BNCC, ao definir as competências que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento e a formação dos estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica, leva em consideração o cenário embasado pelo ideário neoliberalista e os discursos dos que capitanearam a elaboração do documento, estabelecendo proposições homogeneizantes de uma educação nacional que determina, à luz do discurso de “igualdade”, as escolhas e as exclusões que perpassarão a formação de sujeitos padronizados, aptos para atenderem às exigências do mundo do trabalho e se subjugarem a ele (CARVALHO et al., 2017).

Assim como na BNCC, o Currículo de Sergipe segue a lógica de reprodução da ideologia dominante ao se basear no estabelecimento de competências que, travestidas de termos como conhecimento, ciência, criticidade, cultura, entre outros, vislumbra preparar os alunos para a flexibilização e a modelagem exigidas pelo mercado de trabalho atual, que “descorporifica” os sujeitos, forçando-os a darem conta de ~~super~~ demandas em condições de trabalho desumanas e às custas do terror e do medo que lhes são impostos em um cenário no qual os vínculos empregatícios tornam-se cada vez mais efêmeros, incertos e vulneráveis, colocando o valor da força de trabalho em permanente liquidação (GALVÃO, 2015). Ao refletir sobre essas circunstâncias, Galvão assevera:

O psicoterror impede que o ser humano se desenvolva com dignidade no ambiente de trabalho, pois compromete a saúde física, mental e, muitas vezes, a capacidade de exercer novamente alguma atividade produtiva. E a incapacidade de ser produtivo é, conforme o contexto apresentado, ser inútil à sociedade e, portanto, desmerecedor do direito à existência (2015, p. 26-27).

Frente a esse cenário de exploração e expropriação das competências dos sujeitos que decorre no mercado, as pessoas são desumanizadas no processo de torná-las produtoras de força de trabalho e, por conseguinte, de lucro. O intuito é formar pessoas para ocupar esse espaço sem que tenham consciência de que ser trabalhador é, antes de tudo, ser humano e, como tal, ser digno de ter os direitos humanos assegurados e, em seguida, os direitos trabalhistas, o que é semelhantemente desumano.

Nos currículos alicerçados pela ideologia neoliberal, a naturalização da exploração e expropriação ocorre de forma tácita e tão sutil que, se não estivermos atentos, podemos deixar de percebê-la porque se apresenta disfarçada de neutralidade e justiça sob os argumentos de que nós, professores, devemos assumir discursos neutros – apolíticos e apartidários – em prol de assegurarmos aos alunos uma formação técnica e eficiente, sendo esta considerada a nossa “responsabilidade final” (APPLE, 2006), aferida pelos instrumentos aplicados através dos sistemas de avaliação em larga escala aos quais os estudantes são submetidos anualmente.

Nesse ínterim, o Currículo de Sergipe, ao elencar dez competências gerais (Figura 01) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – e optar por manter o texto das competências gerais dispostas na BNCC quase que na íntegra –, desvela-se como um instrumento servil aos interesses neoliberais arraigados na Base à medida que se constitui como um documento composto por representações hegemônicas maquiadas de desenvolvimento de habilidades para a vida que, na verdade, servem para dar voz a discursos falaciosos de igualdade de oportunidades. Essas

representações, denominadas de competências, ao desconsiderarem os sujeitos reais em seus contextos reais, conformam a materialização de um currículo proposto para atender à reprodução cultural e econômica por meio da subordinação dos sujeitos à compreensão mecanicista da atividade trabalhista atrelada à produção de lucro e de consumo.

Figura 01 – Competências gerais dispostas no Currículo de Sergipe

COMPETÊNCIAS GERAIS DO CURRÍCULO DE SERGIPE	
<p>1. Conhecimento</p> <p>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.</p>	<p>6. Trabalho e projeto de vida</p> <p>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.</p>
<p>2. Pensamento científico, crítico e criativo</p> <p>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.</p>	<p>7. Argumentação</p> <p>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.</p>
<p>3. Repertório cultural</p> <p>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>8. Autoconhecimento e autocuidado</p> <p>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.</p>
<p>4. Comunicação</p> <p>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.</p>	<p>9. Empatia e cooperação</p> <p>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.</p>
<p>5. Cultura digital</p> <p>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.</p>	<p>10. Responsabilidade e cidadania</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: SERGIPE (2018, p. 22).

Essas competências, por sua vez, permeiam as cinco áreas do conhecimento em que o Currículo de Sergipe está dividido: Linguagens – composta pelos componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Ciências Humanas – composta por Geografia e História; Ciências da Natureza – composta pelo componente Ciências; e Matemática e Ensino Religioso, ambas compostas por um único componente cada que recebe o mesmo nome da área (SERGIPE, 2018).

No tocante à área Ciências Humanas, as competências designadas para o Ensino Fundamental foram sete. Mantidas integralmente em

consonância com as competências específicas para essa área dispostas na BNCC e coadunando, em absoluto, os meandros do ideal neoliberal apresentados explicitamente nas competências gerais da Base e do Currículo de Sergipe, legitimam os interesses norte-americanos presentes no currículo nacional: a valorização de competências e habilidades niveladas a partir dos objetivos das avaliações em larga escala padronizadas internacionalmente que regulam e homogeneizam “os conhecimentos e sujeitos escolares ao estabelecer critérios de comparação que enfraquecem sentidos de diversidade e diferença” (PEDRO; FERREIRA, 2020, p. 697). As competências específicas para as Ciências Humanas podem ser vistas a seguir na Figura 02.

Figura 02 – Competências específicas do Currículo de Sergipe (Ciências Humanas)

COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: SERGIPE (2018, p. 363).

Ao serem balizadas por interesses internacionais fundados no sistema econômico capitalista, além de reproduzirem a conformação dos sujeitos no cenário de exploração e expropriação, as competências gerais e específicas para as humanidades elencadas na Base e no Currículo de Sergipe atuam como subsídio ao Estado para a “fabricação” de sujeitos que se assumem capazes para as exigências do mercado, tomando para si a responsabilidade

– que é do poder público – da crise e do fracasso, desresponsabilizando-o, desse modo, de suas obrigações para com a segurança da dignidade e dos direitos das pessoas (PEDRO; FERREIRA, 2020).

Observa-se que há um esforço no discurso presente em cada uma das sete competências apresentadas na Figura 02 em criar a ideia de que o Currículo vislumbra a formação de cidadãos democráticos aptos a viver em uma sociedade justa, inclusiva e plural. No entanto, o cidadão esquadrinhado pelas competências da BNCC e do Currículo de Sergipe é o sujeito capaz de propor soluções rápidas e eficazes para problemas cotidianos lançando mão de sua criatividade em um contexto meritocrático e pautado no individualismo. Essa concepção de cidadania, por sua vez, interessa ao mercado, na medida em que o cidadão que se compreende como ser histórico e partícipe da história e que entende a práxis humana como intervenção no mundo não se alinha ao discurso da pseudo cidadania defendida pelos documentos em questão.

As Ciências Humanas – que, ao longo dos tempos, se debruçam sobre a metamorfose do tecido social que se constitui na historicidade das ações e intervenções humanas no tempo e no espaço – foram colocadas à mercê da cooptação da escola como campo de fabricação de sujeitos individualistas e imediatistas, com senso crítico e conhecimento escasso da complexidade da tessitura social e que servem, na medida exata, para assentirem aos interesses do mercado e do capital em face da liquidez das relações, sob a pseudo ideia de que são competentes ao se assumirem como seres multitarefas, quando, na verdade, estão vestindo a capa da descartabilidade do ser e da dignidade humana.

Não podemos perder de vista a urgência que paira sobre a reflexão concernente à formação e à ação humanas da e na sociedade na historicidade para propiciar aos alunos oportunidades de aprendizagem que reflitam sobre e questionem a dimensão ontológica do ser, do trabalho e

da práxis no espaço-tempo e, assim, confrontar as proposições presentes nas competências gerais e específicas da BNCC e do Currículo de Sergipe, enfrentando a cooptação da formação e da ação pedagógica pelos interesses do Estado.

À vista disso, o componente curricular referente à História torna-se *locus* que elege como interesses de reflexão a atividade humana, a narrativa dos acontecimentos, a análise das estruturas que ocasionam fatos, o entendimento de que todos têm uma história e de que, para se fazer História, devem ser consideradas as representações sociais dos sujeitos (BURKE, 2011). Outrossim, apresenta-se como espaço curricular para promover discussões relacionadas à própria compreensão sobre a ideia de competência ao longo dos tempos, colocando em xeque a concepção do que é ser competente na conjuntura do atual tecido social em que vivemos e a função social da formação do ser na Educação Básica.

Mas será que, em Sergipe, as competências delineadas para o componente curricular História foram pensadas com base em premissas problematizadoras e questionadoras ou estão servindo aos macro interesses do Estado, em subserviência aos ideais neoliberais anunciados nas competências supracitadas?

O componente História no Currículo de Sergipe

O componente curricular História no Currículo de Sergipe foi redigido por três professores da rede estadual de ensino selecionados por meio de edital específico. Todos são licenciados em História, sendo que dois possuem Mestrado na mesma área de formação e um, em Ciências Sociais. Tais professores foram responsáveis por redigir o texto do componente em pauta para a etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), culminando na proposição de sete competências específicas, mantidas,

ipsis litteris, em conformidade com as competências específicas para a História dispostas na Base (Figura 03).

Figura 03 – Competências específicas do Currículo de Sergipe (História)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: SERGIPE (2018, p. 401)

À primeira vista, as referidas competências específicas parecem buscar persuadir a sociedade de que o documento é inovador e tem ares progressistas ao trazerem, no texto, elementos como “posicionamento e intervenção no mundo contemporâneo”, “problematização de significados e conceitos” e “posicionamento crítico”, causando a falsa impressão de que a História é compreendida sob a perspectiva cultural, que, segundo Burke (2005), é centrada nas diferenças e nos conflitos das tradições culturais que reverberam em múltiplas culturas.

Contudo, ao olharmos mais atentamente para as competências, é possível percebermos, nas entrelinhas do conteúdo disposto, a presença da concepção tradicional da História – de caráter nacionalista, factual e constituída a partir de “grandes feitos” protagonizados por figuras específicas, desconsiderando a população como partícipe das narrativas históricas e a voz do povo como fonte histórica – de forma abscondita, mas perceptível na intencionalidade do texto, que objetiva levar os alunos a compreenderem os acontecimentos históricos, as relações de poder e as

estruturas sociais, políticas e econômicas ao invés de questioná-las, aventando, assim, a ideia de uma pretensa naturalização da desigualdade e da estratificação social que é a perpetuação do *status quo*.

É perceptível também na estratégia textual, ao se referir à expressão transformação, associá-la, imediatamente, à expressão manutenção quando se trata das estruturas sociais, demonstrando, assim, a intencionalidade de incutir, nos alunos, uma representação de mundo embasada na concepção de que a transformação está sempre atrelada à manutenção, provocando uma conformação do *status quo* por meio da aceitação, por inferência, de que a manutenção da ordem é o que vai prevalecer.

É perceptível, ainda, na valorização do espaço-tempo cronológico que desconsidera a subjetividade dos eventos históricos; na desresponsabilização do Estado em assegurar os direitos das pessoas ao enfatizar o elemento “solidariedade” como uma competência individual a ser cultivada e, por conseguinte, a ser posta em prática em caráter assistencialista quando se trata de refletir sobre a produção das mercadorias no espaço-tempo, ao invés de propiciar a reflexão e o questionamento acerca dos motivos causadores da distribuição desigual de mercadorias; e na desvalorização das narrativas dos alunos em detrimento da valorização de “documentos históricos”.

E essa perspectiva tradicional presente nas competências – reproduzida, eurocêntrica, linear, marginalizadora do lugar de fala dos sujeitos subalternizados historicamente e invisibilizadora da diversidade cultural que, em um currículo padronizado, tende a fabricar a homogeneização do pensamento e a naturalização dos preconceitos ao que aparenta ser heterogêneo – é ampliada ao longo do texto do Currículo de Sergipe quando são reproduzidas, *ipsis litteris*, as unidades temáticas do componente História na etapa do Ensino Fundamental (Quadro 01 a seguir).

Quadro 01 – Unidades Temáticas do componente curricular História no Currículo de Sergipe

Ano	Unidades Temáticas
1º ano	Mundo pessoal: meu lugar no mundo; Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
2º ano	A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da comunidade; O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que vive; A noção de espaço público e privado.
4º ano	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às migrações.
5º ano	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e culturas.
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural;
7º ano	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: Brasil após 1946; A história recente.

Fonte: SERGIPE (2018).

Ao reproduzir as unidades temáticas da BNCC referentes à História, o Currículo de Sergipe assume as proposições contidas no primeiro documento, as quais, de acordo com Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1024), prescrevem saberes históricos que perpassam conteúdos tradicionais que “não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira”. Além disso, os autores ainda ressaltam que, no referido componente curricular,

há, implicitamente, a imposição de uma História apresentada sob a égide de “um modelo político, econômico, social e cultural considerado ‘norma’ e ‘outras histórias’ com significância menor [...], [mantendo] a perspectiva do Outro colonial como subalterno” (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

Nessa direção, recai sobre os professores de História a necessidade de agirem pedagogicamente de modo contra-hegemônico para que os preceitos, objetivos e intencionalidades reprodutivistas presentes na Base e no Currículo de Sergipe sejam questionados, enfrentados e ressignificados durante o processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora. Para tanto, torna-se urgente o reconhecimento e o autorreconhecimento dos professores como intelectuais transformadores, como bem argumenta Giroux (1997).

Isso implica a significação de que a docência constitui-se como *locus* de crítica às ideologias tecnocráticas e de tomada de consciência de que a tarefa docente não é e jamais pode ser considerada neutra, pois, na concepção de Giroux (1997, p. 162), “a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle” e, a partir de então, atuar para a formação de agentes críticos por intermédio de “formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora” (GIROUX, 1997, p. 163).

Contudo, para que os professores de História possam atuar como intelectuais, ainda conforme propõe Giroux (1997) e, assim, enfrentar a lógica dominante engendrada nos documentos curriculares, faz-se mister que a formação docente inicial e continuada oportunize aos futuros professores e aos que estão em exercício reflexões críticas sobre currículo e sobre os documentos curriculares vigentes e implementados no país e nos Estados, transcendendo a ideia de competências e habilidades.

Entretanto, com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, o desenvolvimento de uma formação docente que vislumbre um processo formativo destinado a fomentar a preparação de educadores aptos a agir como intelectuais transformadores é posta em xeque.

A BNC-Formação, formulada sem diálogo com a classe docente, é um documento que não traz os avanços necessários para preencher as lacunas referentes à formação de professores, mas representa passos para trás em direção ao retrocesso, visto que se trata de uma proposta limitada, descontextualizada e que desconsidera a influência dos fatores intra e extraescolares – responsabilizando unicamente os professores pelos resultados da Educação Básica –, pronta para atender aos interesses neoliberais liderados pelo empresariado educacional, presente em posições estratégicas do Conselho Nacional de Educação (FREITAS, 2019; TAFFAREL, 2019).

Alinhada às competências gerais da BNCC, a BNC-Formação é composta também por dez competências gerais que, nas entrelinhas, reduzem o professor a um mero executor de habilidades e competências, incitando, assim, o rebaixamento da formação docente, que passa a enfatizar o ensino, minimizando a pesquisa e a extensão. Esse fato coloca a formação docente como técnica e mecanicista, focada na absorção dos licenciados por um mercado de trabalho dominado pelo imperativo empresarial disposto a exigir o enquadramento dos sujeitos às competências e habilidades que lhes são necessárias para a manutenção e perpetuação da hegemonia, distanciando-se das lutas pela formação de professores reflexivos. Ademais, a BNC-Formação enfoca ainda o entendimento da avaliação docente e discente como desempenho, configurando a ideia de testagem do corpo docente, que, sob condições de trabalho e salariais precárias, precisará

alcançar resultados extraordinários a fim de se manter absorvido no mercado da exploração, provocando uma desarticulação e o enfraquecimento da carreira (FREITAS, 2019; TAFFAREL, 2019).

Desse modo, além de todos os desafios que já perpassam a formação docente inicial e continuada, será preciso que tracemos, a todo momento, estratégias para driblar a entrega da educação brasileira ao empresariado, legitimada pela BNC-Formação e pela BNCC, por meio do desenvolvimento de práxis pedagógicas críticas e de enfrentamento em todas as áreas do conhecimento, com vistas a atuarmos como agentes formadores de agentes transformadores em um movimento espiral de soma de esforços em prol de uma educação de qualidade.

Resta-nos saber se estamos realmente dispostos a enfrentar mais esse desafio!

A caminho de considerações

O contexto a partir do qual emergiu o Currículo de Sergipe desvelou, mesmo frente a movimentos de resistência docente, a construção de um documento subserviente à BNCC e a toda lógica neoliberal que a Base abarca em toda a sua extensão. O reflexo dessa submissão é observado, sobremaneira, no componente curricular História, que foi redigido com vistas à continuidade de uma perspectiva histórica tradicional e, por conseguinte, à continuidade da naturalização da desigualdade, do preconceito, da hegemonia colonizadora e da invisibilização dos partícipes comuns que é inculcada por ela.

A possibilidade de escrita de um documento curricular alicerçado pela criticidade e por uma concepção histórica de enfrentamento e resistência foi desperdada durante a construção do texto do Currículo de Sergipe. Mas, como o currículo não se resume à perspectiva documental, há a esperança de que ações de (re)existência sejam desenvolvidas sob a

forma de práxis no interior das instituições escolares, pois o currículo, felizmente, é vivo e vívido no cotidiano escolar.

Dum spiro spero!

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 fev. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 07-38.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, v. 2, n. 4, p. 39-46, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/27679/23024>. Acesso em: 1 mar. 2021.

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46455/24952/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da Formação: a educação e a profissão em risco. **Formação de professores – Blog da Helena**. São Paulo, 03 out. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GALVÃO, Vivianny Kelly. Trabalhador descartável: a “descorporificação” do trabalho. **Interfaces Científicas**, v. 04, n. 01, p. 22-35, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/2037/1410>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 1 mar. 2021.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *Déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158/19188>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PEDRO, Gabriel; FERREIRA, Márcia Serra. Historicizando as verdades curriculares em tempos de democracia: a alquimia dos conhecimentos geográficos e a fabricação de professores e estudantes no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 684-710, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Ferreira/publication/348924795_Historicizando_as_Verdades_Curriculares_em_Tempos_de_Democracia_a_alquimia_dos_conhecimentos_geograficos_e_a_fabricacao_de_professores_e_estudantes_no_Brasil/links/601ebbd945851589398915d8/Historicizando-as-Verdades-Curriculares-em-Tempos-de-Democracia-a-alquimia-dos-conhecimentos-geograficos-e-a-fabricacao-de-professores-e-estudantes-no-Brasil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe. Aracaju: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/1%20CURR%C3%8DULO%20DE%20SERGIPE%202019%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 22 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

O "Currículo de Pernambuco" fugindo da mira da BNCC

Adriana Maria Paulo da Silva

Lucas Victor Silva

A intenção deste artigo é analisar criticamente o processo de elaboração e o texto final do currículo de Pernambuco, especificamente com relação à disciplina História no Ensino Fundamental. Abordaremos os fundamentos teóricos explicitados e a estrutura do Currículo de Pernambuco (2019), os critérios considerados para a organização e seleção dos conteúdos de História e a concepção de ensino e pesquisa do documento curricular, bem como as singularidades dos conteúdos, habilidades e competências prescritos

Consideramos como fontes de pesquisa, além do próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (2018) e os depoimentos fornecidos por três professores e pesquisadores que participaram da construção do currículo de História na condição de redatores, revisores ou colaboradores, cujas identidades foram preservadas. Estes profissionais nos explicaram a dinâmica da instalação, do desenvolvimento, até o desfecho do trabalho de elaboração do documento estadual.

Sabemos dos desafios e da complexidade que envolvem a tarefa de redigir um documento de tamanha importância, sobretudo quando assumimos não existir um currículo pronto acabado. O currículo deve ser entendido como uma construção social. Na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é um campo de lutas sociais no qual emergem tensões políticas, ideológicas, científicas e disciplinares.

A necessidade de criação de uma BNCC não foi e nem é consenso entre docentes e especialistas. Sem entrar no mérito sobre os limites e possibilidades da BNCC homologada, este documento nacional (APPLE, 2001), de natureza indiscutivelmente homogeneizadora, tem a pretensão de direcionar todas as demais políticas relacionadas à educação, como a formação de docentes, a produção de materiais didáticos (tanto para a formação docente, quanto para a educação básica) e as avaliações, em todos os níveis de ensino, de acordo com as métricas do mercado.

Diversos países, desde os anos 80/90 do século passado, realizaram reformas curriculares e estabeleceram novos conjuntos de conteúdos para a educação básica. Em todos eles observou-se a intencionalidade diretiva dos Estados Nacionais (LAVILLE, 1999), as pressões exercidas por representantes de determinadas racionalidades econômicas ou grupos religiosos (LAVILLE, 2011). No caso brasileiro recente, observamos a interferência direta (e financiadora) de fundações privadas, atuando por meio do chamado "consenso por filantropia", construído pela "(...) *mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais (...)*", com base nos quais foram "*convencidos*" os agentes fundamentais para a implementação dessa política pública: os funcionários públicos (TARLAU; MOELLER, 2020, p.581).

O reconhecimento político da BNCC como instrumento potencializador da construção da equidade e da melhoria da qualidade da educação do Brasil, articulou-se ao discurso do governo brasileiro, sob a influência de fundações privadas.

Esta versão homologada da BNCC, nos parece mais a imposição de um modelo formativo direcionado (pelo e) para o mercado e de uma estruturação da educação pública brasileira dirigida pelos interesses privatistas. Tais interesses se expressam por meio da imposição de um modelo meramente prescritivo de ensino (descomprometido com as

aprendizagens dos estudantes e com a realidade efetiva das ambiências públicas de educação), com base no qual as avaliações estandardizadas serão promovidas (de acordo com sistemas de metas e indicadores internacionais) e ao qual pretende-se submeter (estandardizar e mercantilizar) toda a formação de docentes no Brasil. Trata-se de uma grave intervenção governamental *tour court* (em favor dos negócios da educação), e não de uma política pública focada na equidade e qualidade da educação pública e valorização dos seus trabalhadores e trabalhadoras.

A construção da BNCC e do Currículo de Pernambuco

O caminho de elaboração da BNCC foi trilhado no contexto de três governos e um *impeachment* que fez ascender este atual governo, distinto dos anteriores. A interferência da Fundação Lemann, não obstante a “tempestade perfeita” que acometeu o país, permaneceu onipresente, assim como a intencionalidade política em tornar hegemônica sua visão de mundo e de Educação (TARLAU; MOELLER, 2020).

O processo de produção do currículo de Pernambuco começou a partir da criação, através da Portaria no. 858, de 02 de fevereiro de 2018 (Diário Oficial do Estado), da Comissão Estadual Curricular formada pela Secretaria Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

O Ministério da Educação garantiu o apoio técnico-financeiro a partir da portaria nº 331, de 05 de abril de 2018 (Diário Oficial da União), o que permitiu a contratação de redatores e coordenadores, além dos especialistas voluntários.

De acordo com os depoimentos obtidos, essa equipe inicial construiu a versão preliminar e atuou na mobilização de profissionais da Educação Básica e Superior das redes pública e privada para a contribuírem com a

segunda versão do documento. Ocorreram seis seminários regionais, em formato presencial, com a participação de aproximadamente 2.100 pessoas. Houve também o processo de consulta pública pela internet, até que uma terceira versão foi homologada pelo Conselho Estadual de Educação, em 20 de novembro de 2018.

Com relação ao tempo linear de realização desta tarefa, foram oito meses de trabalho. No entanto, se subtrairmos os três meses entre a criação da Comissão Estadual Curricular e a contratação das equipes, chegaremos ao número de apenas cinco meses de trabalho efetivo na produção do Currículo de Pernambuco. Supomos que um documento desta complexidade, caso tivesse sido democrática e coletivamente construído, demandaria um tempo bem maior para sua elaboração.

O currículo de História contou com uma equipe de dois redatores: a técnica da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), Maria Lúcia Cavalcante, licenciada em História e Mestre em Ciência Política, indicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); e o Professor das redes municipais de Água Preta e São José da Coroa Grande, Wagner Geminiano dos Santos que é licenciado, mestre e doutor em História e foi indicado pela UNDIME. Santos já foi Secretário de Educação do município de São José da Coroa Grande e tem experiência em ensino superior, faz parte da Associação Nacional de História (ANPUH Brasil), na qual coordena o grupo de trabalho (GT) "Teoria e História da Historiografia".

Trabalharam diretamente com a equipe de redatores os leitores críticos selecionados dentre os docentes do ensino superior federal (Universidade Federal Rural de Pernambuco; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará); docente do ensino superior privado (Universidade Católica de Pernambuco) e servidor da Secretaria Estadual de Educação com

vínculo com instituição de ensino superior particular (Faculdade Luso-brasileira). Além destes, houve a participação (através de sugestões enviadas por e-mail) de dezenas de profissionais da educação na condição de colaboradores.

Depoimentos indicam que universidades foram convidadas para enviar profissionais para essa equipe e que o diálogo com os leitores críticos e colaboradores foi bastante limitado e circunscrito à sugestão de alterações através do correio eletrônico de um documento previamente redigido.

O documento indica, e os depoimentos ratificam, que não houve diálogo com a seção Pernambuco da ANPUH (Associação Nacional de História), com a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores), com a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), nem com representações sindicais ou movimentos sociais.

Além de ter sido realizada com excessiva brevidade, a elaboração do currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental não contou com procedimentos direcionados à ampla participação da sociedade, dos professores de todas as modalidades de ensino, das comunidades escolares, das universidades, das associações científicas e dos pesquisadores. A equipe de revisores críticos foi montada apesar da ausência de critérios impessoais e institucionais para fazê-lo, tanto com relação aos docentes das universidades, como com relação a todos os demais. O direcionamento dos processos ocorreu através das indicações da Secretaria de Estado da Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), à revelia das instâncias representativas das Universidades e associações de especialistas/pesquisadores. A este respeito importa destacar a centralidade do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), no qual a SEE-PE tem assento, e da UNDIME na parceria que ambas as entidades

estabeleceram com sua financiadora, a Fundação Lemann, conforme a análise de Tarlau e Moeller:

em termos de recursos econômicos, a Fundação Lemann pagou as refeições durante as reuniões e comprou passagens aéreas, de forma que os funcionários do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pudessem participar de eventos nacionais(...). Portanto, a Fundação Lemann estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575).

Como mais um dado da realidade, e ratificando os argumentos anteriores, entre os dias 25 e 26 de fevereiro de 2021, todos os veículos de comunicação do Brasil anunciaram, com diferentes ênfases (na pessoa ou no negócio), que a *Eleva Educação* (de Lemann e demais sócios), havia comprado 51 escolas do Grupo Cogna, considerado o maior consórcio de educação privada do Brasil e que estava a caminho de tornar-se o maior grupo, em escala planetária, nos negócios da educação básica.

Aliada a esta ingerência de interesses privados na definição desta política pública, a desvalorização das representações institucionais é uma tradição dos processos de construção de documentos curriculares no Brasil, tendo ocorrido na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1995), dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (PABEPE, 2012), na BNCC e, agora, na elaboração do novo currículo de História para os anos iniciais da educação básica de Pernambuco. No futuro, poderemos saber se, a exemplo do currículo de Pernambuco, a prática se repetiu na elaboração dos currículos estaduais. É preciso ressaltar que o silenciamento das universidades, da ANPED, ANFOPE e da ANPUH-PE são eloquentes. Estas associações divulgaram publicamente suas severas críticas após a divulgação de cada uma das três versões da

BNCC e, juntamente com várias universidades públicas, não demonstraram disposição para participar ativamente do processo, realizar mediações, ou mesmo assumir o processo de elaboração dos currículos estaduais como possíveis arenas de batalha para aperfeiçoamento da BNCC. Os depoimentos confirmam a desmobilização das universidades e dos historiadores e professores de História pernambucanos para com a elaboração do documento estadual nem que fosse para criticar, dentre aqueles e aquelas que estavam cientes do que ocorria, o processo de elaboração e exigir um formato mais coletivista e democrático.

E mesmo dentre os profissionais que foram selecionados para participar da elaboração do currículo estadual, dois colaboradores destacaram que o processo de redação se restringiu a avaliar as “habilidades” já previamente elaboradas. Na maioria das vezes, coube aos professores universitários aprovar “habilidades” ou sugerir mudanças pontuais que podiam ou não ser aceitas pela dupla de coordenadores. Assim como na BNCC, os trabalhos, no Currículo de Pernambuco, das equipes de especialistas, foram iniciados a partir de um documento previamente produzido pelos coordenadores do processo, o qual pautou e direcionou suas ações.

Tarlau e Moeller (2020) destacaram direcionamentos semelhantes ocorridos no processo de elaboração da BNCC que, aparentemente, foi espelhado para a elaboração do Currículo de Pernambuco.

Olívia criticou todo o processo de redação. Professora de artes numa grande universidade pública, ela destacou o fato de que as equipes encarregadas do currículo deviam trabalhar a partir de documentos preparados anteriormente (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 574).

Aspectos gerais do documento estadual

Num dos itens da Introdução, denominado “Concepções sobre o currículo”, o documento explicitou que aquele resultado não se tratou de uma

“mera prescrição”, que o currículo foi concebido como uma conflituosa construção social e histórica. Mencionou autores como Goodson (1997), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Paulo Freire e explicitou seu alinhamento à atual BNCC nos seguintes termos:

Assim, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo de referência que teve por objetivo direcionar as redes de ensino e as escolas para o desenvolvimento de práticas que conduzam à construção de competências, habilidades, atitudes e valores humanos na perspectiva de uma formação integral dos estudantes (PERNAMBUCO, 2019, p.18 e 19).

Como "*Princípios norteadores*" o documento destacou os seguintes: "*equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão*". Equidade compreendida como direito dos escolares ao acesso, à permanência com sucesso e às aprendizagens (com qualidade) nas ambiências escolares, que lhes proporcionem formação integral: cognitiva, social, emocional, cultural, espiritual e física. Esta formação integral, segundo o documento, implica utilizar como estratégia formativa de crianças, jovens e adultos, o "*respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero*" (PERNAMBUCO, 2019, p.20-21).

O documento explicitou que a “*escola*” e seu currículo devem “*adaptar-se*” às exigências da “*globalização*”, das “*novas tecnologias*”, da BNCC e adotar os “*novos valores culturais que a sociedade vem experimentando*”, e desenvolver nos estudantes “*competências e habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas*” (PERNAMBUCO, 2019, p.23). Além de Perrenoud (1999), o documento declara-se alinhado à perspectiva de Antoni Zabala (1998) para a organização dos conteúdos de ensino, segundo o qual estes devem ser divididos em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Este novo referencial curricular registrou também sua articulação com os Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco (PEBEPE, 2012), com a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e com os demais documentos legais que orientavam a educação nacional, anteriormente à BNCC, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008).

Outra referência intertextual foi a perspectiva divulgada pela UNESCO, a partir do relatório de Jacques Delors, segundo a qual: a escola deve se preocupar com o "*saber fazer e o saber agir*", em articulação aos chamados pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser (DELORS, 1996)".

No item intitulado "Formação de professores", o documento reconheceu que a adoção de um determinado desenho curricular "revela" o modelo de formação docente que o interessa e diz reconhecer os saberes docentes, conforme a perspectiva de Maurice Tardif (2002): "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (PERNAMBUCO, 2019, p. 29). Para além deste posicionamento explícito, não identificamos, exatamente, a proposta de formação docente defendida pelo documento.

No item referente à Avaliação, o documento explicitou filiar-se à perspectiva crítico-reflexiva e processual, atenta à prática pedagógica adotada pelos docentes e aos caminhos utilizados pelos estudantes para aprender. A ideia central é utilizar a experiência avaliativa para melhorar crescentemente tanto as aprendizagens dos estudantes, quanto às ações didáticas dos professores, superando a prática unicamente valorativa, mas sem abandoná-la. Foi neste sentido que, ancorando-se na coletânea organizada por Clóvis Santos (2005), elencou a seguinte tipologia das avaliações a

serem adotadas pelas escolas: I. Formativa; II. Cumulativa; III. Diagnóstica; IV. Somativa; V. Autoavaliação. Importa destacar que, neste item, não foi incluída nenhuma reflexão sobre como o excesso de conteúdos elencados para o ensino, a grande quantidade de turmas sob a responsabilidade docentes e a ausência de tempo destinado à formação continuada e ao planejamento sistemático (que impactam diretamente as formas de avaliar promovidas pelos docentes), serão superados para a adequada pulverização deste modelo.

Em articulação às proposições curriculares anteriores, às legislações protetivas e às determinações do CNE em vigor, o documento manteve-se fiel ao princípio da transversalidade de temas e promoveu, especificamente, os seguintes: Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e Adolescente; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Educação Ambiental; Educação Para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal; Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Diversidade Cultural; Relações de Gênero; Educação Alimentar e Nutricional; Educação para o Trânsito; Trabalho, Ciência e Tecnologia; Saúde, Vida Familiar e Social. Este item concluiu a exposição dos princípios presentes na “Introdução” do documento.

O ensino de História prescrito para os anos iniciais do ensino fundamental

Inseridas na área de Ciências Humanas (CH) estão as disciplinas Geografia e História. Nesta área, segundo o documento, estudam-se “os mais variados aspectos do ser humano em um dado tempo e espaço”, os quais contribuem para firmar valores “em favor de uma sociedade mais justa e equitativa”, para formar “cidadãos sensíveis, conscientes, solidários” e prepará-los “para produzir as transformações necessárias a uma vida

justa, digna e respeitosa com o outro e com o meio ambiente em que estão inseridos” (PERNAMBUCO: 2019, p. 467).

Do ponto de vista das abordagens adotadas na condução da prescrição de ambas as disciplinas observamos uma diferença bastante significativa nas ênfases mobilizadas pelo documento e a este respeito destacamos o trecho a seguir, extraído logo do início da sessão, cuja lógica se repete em outros momentos ao longo do documento:

A sociedade brasileira foi construída em uma base altamente hierarquizada, patriarcal e escravocrata. O processo de colonização aqui implantado acabou por disseminar a morte da maior parte das comunidades indígenas e a degradação dos povos afrodescendentes. O espaço geográfico brasileiro é o resultado dessa formação socioespacial que congrega ritmos diferenciados de ocupação e apropriação dos territórios. Portanto, Geografia e História, como componentes curriculares que dialogam e integram a área aqui abordada, refletem o raciocínio espaço-temporal baseado na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica (PERNAMBUCO, 2019, p.467- grifos nossos).

Observemos que o “tom” crítico e aguerrido do trecho sublinhado, referente a disciplina História é totalmente diferente daquele assumido pela disciplina Geografia, que se coloca (à revelia dos avanços acadêmicos neste campo disciplinar) como mera “resultante” de um processo histórico. Por fim, e sem nenhuma outra explicação consistente, o documento afirma seguida a este trecho e à revelia do argumento acima sublinhado, que: “Tempo, Espaço e Movimento são categorias básicas dessa área e se fazem presentes o tempo todo nos contextos tanto da Geografia quanto da História”, e “contribuirão fortemente para ajudar crianças e adolescentes na ampliação da forma como enxergam o mundo que os cerca” (PERNAMBUCO, 2019, 467-468). Ficamos sem saber a natureza do nex

entre estas três categorias e o que se pretende, efetivamente, prescrever. Fato agravado em razão de não haver nenhuma referência epistêmica nesta seção, havendo, exclusivamente, a filiação explícita (e copiada) às competências descritas na BNCC para estas disciplinas.

Do ponto de vista metodológico, as CH, segundo o documento, devem assumir a pesquisa como "fio condutor" do processo de ensino-aprendizagem e educar para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em um documento curricular, os critérios de seleção e organização do conteúdo da História escolar, ao longo das etapas da escolarização, indicam concepções sobre o conhecimento histórico, sobre ensino e sobre aprendizagem. Há diferenças significativas, por exemplo, se compararmos o PEBEPE e a BNCC. Percebemos que o primeiro sugere a abordagem por "eixos temáticos" e uma organização de "expectativas de aprendizagem" a serem construídas ao longo de várias etapas da escolarização. A BNCC estabeleceu competências a serem construídas ao longo da educação básica e, em nosso caso, do ensino fundamental. Contudo, as aprendizagens das habilidades devem ser construídas dentro do espaço de um ano letivo.

Contrastando a BNCC e o Currículo de Pernambuco observamos haver coerência entre suas concepções de ensino de História para o ensino fundamental. Para os dois documentos, os anos iniciais devem tomar o estudante como sujeito da história e de sujeito da produção do conhecimento histórico, mediante trabalho com fontes e com o tema da identidade, da história local e do nacional. No que diz respeito aos anos finais, o documento estadual criticou a abordagem cronológica e tradicional e a quebra da lógica estabelecida para os anos iniciais presente na BNCC. De um modo geral, houve a manutenção das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, exceto sexto ano. Também manteve-se a redução da minoria das habilidades, pois percebeu-se a ampliação do texto

da maioria das habilidades e, em algumas oportunidades, a criação de novas habilidades.

As especificidades do Currículo de Pernambuco em relação a BNCC (anos iniciais do Ensino Fundamental)

Nas oportunidades de ampliação do texto da habilidade original registrada na BNCC, o Currículo de Pernambuco agregou textos com a explicitação de outras intencionalidades específicas, seja operando um recorte temático e/ou espacial, seja conferindo maior complexidade à habilidade. Na citação abaixo deixamos em negrito o texto do Currículo de Pernambuco agregado ao texto da habilidade original:

(EF03HI15PE) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos, **reconhecendo o trabalho como responsável pelas transformações tecnológicas e pelas modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de produção** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

Neste sentido, a habilidade transcrita da BNCC, porém, ampliada, reconhece que as transformações tecnológicas e seus impactos nas vidas das pessoas não são “naturais”, são decorrentes das maneiras como as pessoas organizam as relações de trabalho e as relações de produção.

Houve oportunidades nas quais os redatores modificaram ou inseriram outra capacidade cognitiva à habilidade original, descrita na BNCC. Vejamos os exemplos abaixo, nos quais demonstramos que a habilidade original da BNCC (EF01HI05) e foi modificada no referencial curricular estadual (EF01HI06PE):

(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares (BRASIL, 2017).

(EF01HI06PE) **Comparar semelhanças e diferenças** entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares, **observando como seus significados podem variar ou desaparecer com o passar do tempo e de acordo com grupos e/ou sujeitos sociais diversos** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

Na descrição das habilidades dos anos iniciais, houve sugestões de uso de documentos históricos para promover a aprendizagem dos conteúdos meta-históricos:

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade (BRASIL, 2017).

(EF01HI02PE) **Apresentar e conhecer os indícios/fontes/documentos necessários à construção das histórias** individuais, da família, da escola e da comunidade em que se vive (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

Observamos um outro tipo de alteração que explicitou uma opção pelas temáticas da diversidade cultural, da história dos povos indígenas e quilombolas:

(EF02HI06PE) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) **relacionando-as a outros modos de organização temporal usados por diversos grupos humanos (indígenas, quilombolas, etc.) e pelos historiadores (dia, mês, ano, década, século, etc.)** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

Outra explicitação relevante é sobre a abordagem dos movimentos sociais e suas pautas, com destaque aos movimentos antirracistas, anti-sexistas e em defesa dos direitos humanos. Destacamos muito positivamente a menção explícita à sigla LGBTQ+ no documento em um contexto emergência do movimento "Escola sem partido"; da presença de religiosos conservadores e reacionários no Ministério da Cidadania e no Palácio do

Planalto e; em âmbito local, do fortalecimento dos grupos de militantes cristãos conservadores e seus representantes nos movimentos sociais, nas câmaras de vereadores e na Assembleia Legislativa de Pernambuco.

Destacamos no mesmo sentido novas habilidades descritas abaixo, as quais agregam outros temas humanamente fundamentais, em um contexto de retrocesso das políticas de direitos humanos e das ações afirmativas no país:

(EF05HI05PE) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica **resultante das lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos, de movimentos sociais do campo e da cidade, movimentos sindicais, de movimentos como o feminista, negro, LGBTQ+ e outros** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

(EF05HI04PE) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, **notadamente as questões de gênero, diversidade étnica, respeito, tolerância religiosa, do convívio com a diferença e o diferente como parte de tudo que é humano** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

O destaque a esta última habilidade indica a intenção do redator em explicitar o que se deve entender como respeito à diversidade e direitos humanos: promover, como conquistas sociais e políticas, as questões de gênero, da diversidade étnica, do respeito, da tolerância religiosa, "do convívio com a diferença e o diferente como parte de tudo que é humano" (PERNAMBUCO, 2019).

E em direção semelhante a esta, o Currículo de Pernambuco registrou novas habilidades que incluíram conteúdos ausentes na BNCC, tais como, a história dos movimentos sociais e de instituições importantes ao exercício da cidadania:

(EF03HI17PE) Identificar nos movimentos sociais do campo e da cidade, assim como nos sindicatos, associações de bairros e congêneres, espaços e instituições importantes para a construção da cidadania e da luta por direitos sociais, em especial para os trabalhadores e para a formação do mundo do trabalho em uma dada cidade, região e sociedade.

Houve, além destas, a inclusão de novas habilidades referentes a temáticas tradicionalmente excluídas da abordagem escolar: a história das pessoas com deficiência, a história ambiental, conteúdos meta-históricos (como fonte histórica) e diversidade étnica e social (PERNAMBUCO, 2019):

(EF04HI10PE) Discutir como as transformações tecnológicas contribuem para a inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência em uma dada sociedade e em períodos históricos diversos.

(EF03HI03PE) Conhecer, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos políticos, sociais, culturais e ambientais ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive e que modificaram o convívio humano e sua relação com a natureza.

EF03HI05PE) Caracterizar o modo de vida de povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ciganos, assentados, acampados e demais povos) que vivem ou viveram na localidade, distinguindo seus desafios sociais, seus diferentes modos de se relacionar com a natureza, com o lugar em que vivem e com o mundo urbano.

Outra nova habilidade agregou ao tema das religiões na antiguidade, o reconhecimento da diversidade religiosa como “princípio formador das sociedades humanas”, ou seja, um conteúdo atitudinal:

(EF05HI03PE) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, reconhecendo a diversidade religiosa como um princípio formador das sociedades humanas ao longo do tempo.

Uma das críticas mais recorrentes ao ensino de História nas propostas curriculares nacionais refere-se ao exíguo espaço dado às histórias locais, dentro e a partir das quais os estudantes possam inserir-se e, deste lugar, considerem-se, efetivamente, agentes do tempo no qual vivem, aprendem, lutam e se formam. O currículo de Pernambuco, incluiu, para os anos iniciais, a propósito do que chamamos de “história local”, habilidades singulares, radicadas na historicidade da região Nordeste e do Estado, àquelas estabelecidas na BNCC:

(EF04HI08PE) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial, **dando destaque para a formação comercial do que hoje é a Região Nordeste e, dentro dela, o Estado de Pernambuco e suas diversas microrregiões** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

(EF04HI11PE) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino, **notadamente para a formação do Estado de Pernambuco e suas diferentes microrregiões e as populações correspondentes** (PERNAMBUCO, 2019, grifos nossos).

As especificidades do Currículo de Pernambuco em relação a BNCC (anos finais do Ensino Fundamental)

Conforme já adiantamos, a redação do Currículo de Pernambuco expõe uma insatisfação com o que a BNCC estabeleceu para o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. O documento estadual registrou uma crítica contundente a este respeito (PERNAMBUCO, 2019, p. 518-519):

É nos Anos Finais do Ensino Fundamental que a BNCC apresenta os pontos mais problemáticos para o ensino de História. Ao adotar como perspectiva de construção curricular, para essa etapa, um arranjo cronológico tradicional que remete à velha linha do tempo positivista, que se inicia no mundo antigo e se

encerra na contemporaneidade, passando pelo estabelecimento dos marcos temporais que remetem a uma história euro e etnocêntrica, o documento quebra com a própria lógica que havia estabelecido para os Anos Iniciais e desfaz, em grande medida, a própria sequência de desenvolvimento de competências e habilidades que havia constituído para o componente.

Se, nos Anos Iniciais, a BNCC busca desenvolver no estudante a perspectiva da diferença, do reconhecimento do outro, da sua inserção no mundo a partir da sua realidade, da história da sua comunidade, permitindo-o perceber-se como sujeito de sua própria história; por sua vez, para os Anos Finais, a lógica se inverte e o sujeito é expatriado e remetido para o mundo greco-romano para voltar, quem sabe, ao seu lugar de pertencimento apenas nos últimos dois anos (8o e 9o) ou, pior ainda, apenas no último ano (9o ano) desta etapa (BNCC, 2017, pp. 413, 415, 416).

Ancorando-se nesta crítica fundante, o referencial curricular propôs o respeito a ordem a ordem cronológica estabelecida na diretriz nacional, mas privilegiou "a diversidade, que acolhe a diferença, as particularidades e singularidades inerentes à história do Estado, da região e do país, assim como de todos os seus povos e etnias formadoras" (PERNAMBUCO, 2019, p.520).

O documento estadual explicitou a definição de certos temas e habilidades a serem abordadas dentro de cada período histórico original recortado pela BNCC. Na prática, agregou uma concepção de ensino por eixos temáticos ao recorte cronológico homologado e propôs a abordagem dos temas e objetos de conhecimento a partir de três categorias centrais para o conhecimento histórico: a de sujeito, a de tempo e a de indício/fonte/documento. Registrou-se, então, o compromisso com a superação da abordagem do conhecimento histórico como livresco, pronto e acabado.

Às habilidades de História para os anos finais do Ensino Fundamental prescritas na BNCC, o documento pernambucano agregou habilidades

novas para o tratamento de conceitos meta-históricos: medidas de tempo cronológico, leitura de linhas do tempo, documento histórico e patrimônio, hipóteses científicas, teoria. Percebemos a intenção de induzir uma mudança nas práticas docentes em direção a uma abordagem da história como produto de atividade de pesquisa, mediante análise de fontes, construção de hipóteses e teorias.

No entanto, manteve-se, talvez em razão do caráter obrigatório da diretriz nacional, uma sintonia entre a própria BNCC e o documento pernambucano, apesar da tentativa de superação deste segundo, com relação a abordagem cronológica linear e tradicional.

À semelhança dos anos iniciais, o Currículo de Pernambuco (2019) ampliou, com relação ao texto da BNCC, diversas habilidades para o ensino de História dos anos finais. Começamos destacando como a história dos povos indígenas articulou-se à história local e às suas práticas de resistências, passadas e atuais:

(EFo6HI12PE) Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, **com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o estado de Pernambuco.**

(EFo8HI27PE) Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, **destacando as diversas formas de resistência desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade.**

Ao tema das reformas religiosas, de tão difícil trato na ambiência escolar, justamente, em razão dos fundamentalismos cristãos presentes na sociedade, agregou-se à perspectiva da “diversidade religiosa como constitutiva da vida em sociedade”, o que implicou na inserção de conteúdos atitudinais em diálogo com o tempo presente:

(EF07HI06PE) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos econômicos, políticos, culturais e sociais do período moderno na Europa, na América e no Brasil, **apontando para diversidade religiosa como constitutiva da vida em sociedade** (grifos nossos).

Em outro acréscimo, houve a inserção de conteúdos atitudinais, em diálogo com o tempo presente, relacionado à valorização positiva da diversidade étnica e cultural do país, e em especial, da presença africana na história local, regional e nacional:

(EF09HI04PE) Identificar os mecanismos de inserção da sociedade brasileira no pós-abolição e avaliar os seus resultados, **reconhecendo, analisando e valorizando a participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros nesse processo, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional e nacional** (grifos nossos).

Noutra ocasião houve uma ampliação do texto, por meio da qual acrescentou-se outros sujeitos históricos e conceitos, num determinado processo, os quais não foram referidos no texto da BNCC::

(EF07HI14PE) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio do Mundo Atlântico, **considerando a colonização inglesa, portuguesa, espanhola, francesa e holandesa nas Américas e na África dentro do processo de expansão do capitalismo comercial** (grifos nossos).

Em diversas ocasiões, aspectos da história local (como a participação das elites senhoriais locais no tráfico de pessoas, as revoltas ocorridas em Pernambuco em articulação à história geral e das Américas e as história dos povos e das políticas indígenas em Pernambuco) foram acrescentados às habilidades prescritas na BNCC:

(EFo7HI18PE) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, **destacando a participação das elites brasileiras no comércio atlântico de pessoas, com especial atenção para a participação dos senhores de engenho de Pernambuco**, apontando, também, para as diversas formas de resistência a essas práticas e processo.

(EFo8HIo7PE) Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, **destacando os movimentos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial Pernambuco**.

(EFo8HIo9PE) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais, suas conformações territoriais, **a historicidade do exercício da cidadania e as tensões e lutas nela envolvidas nas revoltas que eclodiram em variados contextos históricos e diversas localidades, especialmente em Pernambuco**.

(EFo8HI22PE) – Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império e **compreender e analisar as relações de poder, de dominação, de resistência, de conflitos e negociações exercidas pelos diferentes grupos indígenas contra tais políticas, destacando os grupos existentes em Pernambuco** (grifos nossos em todas as transcrições acima).

Houve uma atualização de conceitos e de temas relacionados à diversidade de gênero. Tal qual a conquista observada nos anos iniciais, substituiu-se a palavra "homossexuais" por "LGBTQ+" o que denota o diálogo do documento com a maneira pela qual o movimento social (e não os indivíduos) nomeia a si próprio. E houve, também, a inclusão do drama das violências sofridas pelos grupos marginalizados como conteúdos escolares, aos arrepios da BNCC:

(EFo9HI34PE) Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, **LGBTQ+**, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de

consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (grifo nosso).

No que diz respeito às inserções de novas habilidades para o ensino de História nos anos finais no ensino de História, observamos a articulação de contextos históricos nacionais aos regionais ou estaduais, com destaque às lutas históricas do movimento social de trabalhadores rurais do Estado:

(EF09HI23PE) Discutir os desdobramentos do retorno democrático do varguismo ao poder de Estado, as dinâmicas do desenvolvimentismo de JK e o contexto social, cultural, econômico e político anterior ao golpe civil-militar de 1964, **destacando os desdobramentos desses processos no e para o Nordeste e o estado de Pernambuco** (grifo nosso).

(EF09HI24PE) Descrever e analisar as relações entre as transformações rurais e urbanas com seus impactos ambientais, econômicos e sociais no Brasil entre 1946 e 1964 na produção das desigualdades regionais e sociais, **destacando a região Nordeste e o Estado de Pernambuco, notadamente a questão das ligas camponesas e o papel da imprensa nesse processo** (grifo nosso).

Observamos também que novas habilidades foram prescritas a respeito de conteúdos habituais da História escolar que não foram previstos na BNCC tais como:

(EF07HI01PE) Discutir o processo de transição do período medieval para o mundo moderno, destacando os modos de vida dos povos europeus, **africanos e das populações indígenas do Novo Mundo naquele período**.

(EF09HI08PE) **Discutir as dinâmicas culturais da *belle époque*** e a emergência de movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna de 1922, **o Movimento Regionalista e Tradicionalista** e seus desdobramentos para a construção de uma identidade nacional.

(EF09HI01PE) Analisar o processo de transição do Império para a República e seus desdobramentos políticos, econômicos, sociais e culturais para a sociedade brasileira, desde finais do século XIX e início do XX.

O currículo de Pernambuco, muito inovadora e comprometidamente, articulou a questão das diferenças/diversidade de gênero à análise das relações sociais, econômicas, políticas e culturais no século XX:

(EF09HI12PE) Problematizar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres, considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema.

Com relação ao atual e gravíssimo debate sobre a historicidade e as lutas sociais de resistência à ditadura civil-militar brasileira, o documento indicou o protagonismo da teologia da libertação, dos movimentos sociais do campo e da cidade e citou nominalmente um único personagem ao longo de todo texto, o arcebispo Dom Hélder Câmara:

(EF09HI26PE) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara.

Por fim, identificamos que o currículo de Pernambuco elaborou uma habilidade nova para o ensino das transformações históricas, decorrentes da evolução das tecnologias digitais e incluiu, inovadoramente, os afetos como objetos deste ensino:

(EF09HI42PE) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, discutindo os seus impactos nas relações sociais, afetivas e profissionais.

Considerações finais

Em geral, embora tenha sido balizado pela BNCC e esta diretriz nacional tenha sido elaborada por motivações totalmente alheias aos interesses públicos na garantia da equidade e da qualidade da educação pública, e da valorização dos seus trabalhadores e trabalhadoras, o espaço destinado à História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dentro do currículo de Pernambuco, encarregou-se de direcioná-la, no que foi possível, às lutas históricas da região e de seus povos, dos segmentos marginalizados da sociedade brasileira e dos movimentos sociais que pugnam por terra, trabalho, respeito e por sua emancipação política, social e cultural.

Não obstante estes notáveis avanços, identificamos contradições na estrutura do documento estadual, expressões das ambiguidades presentes na própria BNCC.

Percebemos haver concepções divergentes sobre o saber histórico escolar na organização dos conteúdos dos anos iniciais quando comparados à organização dos conteúdos dos anos finais. Nos anos iniciais abordou-se a História escolar como um modo de pensar, uma atividade de investigação: o estudante aparece como sujeito da história e de sujeito da produção do conhecimento histórico em construção, mediante trabalho com fontes, a respeito das identidades, do local e do nacional. Identificamos uma concepção de escola como instância produtora de conhecimento.

A organização das habilidades e competências para o ensino de História dos anos finais do Ensino Fundamental direcionou-se conforme a concepção tradicional da disciplina (cronológica, linear, eurocêntrica e livresca), coerente com a própria BNCC. O documento estadual criticou a abordagem cronológica e tradicional e a quebra da lógica estabelecida para os anos iniciais, mas não conseguiu subvertê-la; ratificou as concepções

tradicionais da escola como espaço da transmissão/transposição didática dos conhecimentos históricos.

Agora, uma questão a respeito da qual não podemos calar é sobre a permanência, na prescrição de ambos os níveis de escolaridade, da opção pela perspectiva conteudista na indicação dos objetos de estudo, habilidades e competências.

Nós que formamos professores e atuamos juntamente com os colegas das redes públicas de ensino nesta tarefa e na tarefa de auxiliá-los em sua formação continuada, sabemos (discutimos, problematizamos, lutamos e sofremos) que podem ser necessários (e via de regra, são) vários encontros com nossas turmas, várias aulas específicas, com diferentes estratégias e diferentes propostas avaliativas para que a construção coletiva das aprendizagens (quaisquer que sejam elas, estejam ou não prescritas num documento curricular, seja ele qual for) se concretize. A quantidade de conteúdos propostos excede, em muito, a possibilidade real, de ensiná-los e de aprendê-los (com equidade) dentro do tempo escolar destinado às ciências humanas. Tratou-se, como dissemos na Introdução, de uma atitude meramente prescritiva e descompromissada com as reais condições de trabalho dos docentes e com as aprendizagens dos estudantes.

Mesmo com os avanços temáticos destacados, e embora eles tendam a permanecer no horizonte de atuação dos docentes de história do Estado, ainda assim, na efetividade do chão da escola e da sala de aula, toda esta ânsia prescritiva e conteudista deverá ser objeto das escolhas de professores e professoras. Neste ponto reside a nossa maior esperança: as realidades socialmente compartilhadas pelos sujeitos escolares, em cada escola pública e os compromissos assumidos pelos docentes e gestores com estas realidades, farão (como sempre fizeram, apesar das regras impostas) os currículos escolares acontecer.

Referências

- APPLE, Michael W. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” IN: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001, pp.71-106.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30.04.2021.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Rev. bras. Hist.* vol.19 n.38 São Paulo, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006. Acesso em: 30.04.2021.
- LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/view/1354/showToc>. Acesso em: 30.04.2021.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: ensino fundamental*. Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em: 30.04.2021.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco*. Recife, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf Acesso em: 30.04.2021.
- SANTOS, Clovis Roberto. Avaliação educacional, um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 30.04.2021.

Um currículo para resgatar “histórias silenciadas”: apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História

Felipe Ribeiro

O Currículo do Piauí deve orientar a construção das propostas pedagógicas das escolas de todo o território piauiense, com vistas à apropriação de novos objetivos e processos de aprendizagem necessários à promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes. Há ainda que se compreender a exigência das unidades escolares se sintonizarem com a contemporaneidade, aliando-se aos novos recursos científicos e tecnológicos para tornar possível a garantia dos direitos educativos, sociais e culturais da população piauiense (...) Nessa perspectiva, compreende-se que a implementação do Currículo do Piauí, para que seja consistente, necessita de investimento em ações que primeiro preparem os professores, gestores e estudantes para compreender e, conseqüentemente, pôr em prática o currículo aqui proposto. (SILVA, 2020, p. 30-31)

No dia 15 de agosto de 2019, o Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE-PI) homologou o Currículo Piauí, documento que estabelece uma nova estrutura curricular para a Educação Básica, pública e privada, em todo o estado, particularmente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Elaborado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), tendo como referência a respectiva Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 22 de dezembro de 2017, este novo currículo foi celebrado como um “marco para a educação piauiense”, inclusive uma frase similar foi inserida como subtítulo da publicação, lançada na versão livro

em 2020, sob o selo editorial da Fundação Getúlio Vargas (FGV Editora) e disponibilizada no *site* da SEDUC-PI.

De acordo com o texto de apresentação da versão final, homologada e publicada, foram realizadas diversas plenárias com docentes, gestores e dirigentes educacionais, além de consultas públicas, seguindo o Guia de Implementação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), criado pelo Ministério da Educação (MEC) para apoiar as secretarias de educação nos estados e municípios durante o processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC, inclusive com aporte financeiro e pagamento de bolsas para composição de equipes técnicas. Assim, o Currículo Piauí foi apresentado como um “produto do trabalho em regime de colaboração”, sendo “construído a partir de estudos para o entendimento da proposta da BNCC, o histórico curricular local, as pluralidades e diversidades dos vários documentos existentes, incluindo os currículos dos municípios”, com debates enriquecidos e contribuições qualificadas, também com a “participação de representantes da rede privada de educação do estado” (SILVA, 2020, p. 9).

Por outro lado, a mesma publicação enfatizou que a maior dificuldade para pôr em prática esta nova proposta curricular era fazer com que docentes, gestores e estudantes compreendessem sua importância. Em dado momento, também no texto de apresentação da versão homologada, foram pontuadas cinco ações prioritárias no âmbito de cada instituição de ensino para a implementação do Currículo Piauí. Na primeira, por exemplo, foi explicitada “a formação de professores como o maior desafio”, enquanto a segunda realçou a necessidade de uma “desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo” (SILVA, 2020, p. 10).

Somente estes elementos já configurariam interessantes indícios para se discutir sobre os diálogos estabelecidos com a comunidade escolar ao longo da elaboração do documento pela SEDUC-PI, entre os anos de 2018 e 2019, particularmente em relação aos professores e às professoras da Educação Básica atuantes nas redes de ensino públicas e privadas no estado. O ponto de vista normativo e aplicacionista que a publicação suscita, demonstrando maior preocupação com o que “os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente”, configura um problema já antigo, tanto em textos legislativos, quanto na formação docente e em pesquisas na área do ensino (TARDIF, 2000, p. 12).

Também gostaríamos de incluir aqui alguns dados levantados, neste mesmo período de elaboração curricular pela SEDUC-PI, durante as disciplinas que ministramos no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, localizado na cidade de Parnaíba-PI. “Eu não estou por dentro dessa discussão. Aqui na escola não iniciamos nenhum trabalho baseado na BNCC. Eu quero é saber como é que ela funciona. Eu quero aprender e saber como funciona”, relatou uma diretora escolar, por exemplo, durante as atividades da disciplina de Prática Pedagógica III, que se dedica às questões da legislação educacional, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A referida disciplina foi ministrada no semestre letivo 2019.1, mais precisamente entre os meses de abril e agosto daquele ano, tendo como foco de análise o processo de inserção de uma legislação recente no “chão da escola”: a BNCC.¹

¹ Os trechos aqui apresentados constam em relatórios elaborados por discentes em seu cotidiano de formação profissional durante as disciplinas que ministramos no Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI.

Estas investigações adquiriram maior interesse de nossa parte na medida em que a versão homologada do Currículo Piauí para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi disponibilizada pela SEDUC-PI ainda em 2019. Somente ao final do ano seguinte é que a mesma versão foi republicada, sem alterações substanciais, mas agora com seu respectivo registro no International Standard Book Number (ISBN), sob o selo da FGV Editora.

Soma-se a isso o convite que recebemos para participar do Ciclo de Debates *BNCC de História nos estados: futuro do presente*. Na ocasião, tínhamos acabado de iniciar as aulas de nossa primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UESPI e já solicitado à SEDUC-PI que uma representação do curso pudesse acompanhar plenárias e reuniões preparatórias para a elaboração do Currículo Piauí destinado à etapa do Ensino Médio, porém não fomos ainda atendidos, ao passo que este novo currículo continua em processo de construção. Assim, nossa participação no ciclo de debates se restringiu ao currículo homologado pelo CEE-PI em 2019, voltado para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O evento de extensão, idealizado e coordenado por um grupo de docentes da área de Ensino de História vinculados à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), reuniu colegas que apresentaram e discutiram, através do canal *Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS* na plataforma de vídeos *Youtube*, entre os meses de agosto e dezembro de 2020, praticamente todos os documentos curriculares alinhados à BNCC que haviam sido publicados até então pelos estados brasileiros e pelo Distrito Federal.

Deste modo, o presente artigo – fruto do mencionado evento – pretende apresentar uma análise inicial sobre o Currículo Piauí, com foco nos

conteúdos propostos para a disciplina de História no Ensino Fundamental e tendo como referência básica sua versão livro (SILVA, 2020). De forma secundária, buscaremos pontuar alguns aspectos relativos à BNCC, ao processo de produção do Currículo Piauí, sua organização, suas concepções de História e de ensino, além das perspectivas de sua implantação nas redes públicas e privadas de ensino no Piauí e seus impactos na formação docente, inicial e continuada.

Ponto de partida para uma discussão sobre a BNCC

A BNCC – seja para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (homologada pelo CNE em 2017) ou para o Ensino Médio (em 2018) – foi apresentada pelo MEC como um documento normativo que define “aprendizagens essenciais” para a Educação Básica em todo o país (BRASIL, 2018, p. 7). À época das respectivas homologações, o governo brasileiro argumentava que a BNCC garantiria o princípio da igualdade, um “tema caro à Constituição brasileira”, conforme salientou o então presidente Michel Temer: “a igualdade de todos os alunos, seja no sistema público, seja no sistema privado, que passam a ter direitos iguais de aprendizado” (MEC, 2017).

Do ponto de vista da legislação, a Constituição Federal de 1988 previa, desde a sua primeira versão sem emendas, no artigo 210, a fixação de “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). Na década seguinte, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional estabeleceu no seu artigo 26 que os currículos para o Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base nacional comum, que seria “complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da

economia e da clientela”. Este artigo sofreu uma ligeira modificação em 2013, quando foi acrescentada a Educação Infantil e substituído o termo “clientela” por “educandos” (BRASIL, 1996; 2013). Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, estabeleceu em sua meta 7, dedicada ao fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, a implantação de uma “base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015, p. 115).

Sob uma perspectiva mais histórica, em diálogo com pesquisas dedicadas à área do ensino no país, podemos dizer que, desde a década de 1980, a educação brasileira tem sido marcada por recorrentes reformulações curriculares. Um dos episódios precursores deste processo foram as eleições estaduais de 1982, quando diversos governos eleitos e empossados no ano seguinte começaram a rediscutir seus currículos escolares, em sintonia com a reação de educadores e educadoras à LDB então vigente (BRASIL, 1971), justamente no contexto final da ditadura militar e de luta por democracia no país, reverberando, inclusive, no debate constituinte entre os anos de 1987 e 1988 (TAVARES, 2003). No entanto, foi a partir da década de 1990 que o governo brasileiro “tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos” (MAGALHÃES, 2007, p. 51).

Isto se deu principalmente por meio da publicação da nova LDB, em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN’s) e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estas publicações estavam articuladas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aos mecanismos de avaliação do MEC, antigos e novos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) para as universidades, que seriam aplicados sob a responsabilidade do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Toda esta estruturação da educação brasileira e de seus currículos, intensificada na década de 1990, se deu a partir de uma perspectiva formativa que visa estabelecer habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo em grande parte mantida e aperfeiçoada nas primeiras décadas do século XXI, a despeito das inflexões políticas à frente do governo federal no período. A BNCC, cujo debate se encaminhou no século XXI, foi pensada como um desdobramento deste referido processo, sem se configurar como uma substituição dos PCN's e DCN's.

Vale dizer que essas reformulações curriculares, intensificadas desde a década de 1990, não foram um fenômeno estritamente nacional. Há dimensões internacionais relacionadas às mudanças de currículos oficiais em diversos países neste mesmo período (BITTENCOURT, 2008, p. 100-101).

Obviamente que todo este processo ocorrido no Brasil, aqui resumido, não passou incólume a críticas. Diversos pesquisadores e pesquisadoras sobre políticas públicas no campo da educação brasileira denunciaram que toda esta estruturação mantinha uma ligação bastante estreita – ou até subserviente – com organismos internacionais, as lógicas de mercado e o mundo neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Algumas análises foram mais além, associando-a – por vezes de forma automática ou esquemática – à crise dos paradigmas científicos da década de 1970, ao processo de globalização, ao avanço do capitalismo, à pós-modernidade, ao multiculturalismo em detrimento das classes sociais e à tendência de políticas educacionais fortalecerem a ordem vigente, esvaziando lutas por transformação social (SILVA, 2014).

Ainda que algumas dessas críticas se estendessem ao governo brasileiro sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT), nos

mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff (2003-2016), elas se concentravam sobremaneira nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), certamente devido ao seu alinhamento mais explícito à perspectiva liberal.

A despeito da forte política de inclusão social e combate às desigualdades na educação durante as administrações petistas, seja aprimorando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transformando-o em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ou instituindo o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, não houve uma ruptura ou inflexão no que se refere especificamente à estruturação formativa em habilidades (o “aprender a fazer”) e competências (o “fazer bem”), perspectiva que vem se consolidando na educação brasileira desde a década de 1990. Vale dizer que ela difere bastante das experiências formativas de gerações anteriores, podendo ocorrer diversas formas de resistências ou críticas por parte da comunidade escolar, leia-se profissionais da educação, discentes e seus próprios familiares, mesclando-se vínculos a uma memória escolar nostálgica de certas tradições, do ensino conteudista e de memorização. Por vezes, até invocando aspectos comportamentais de obediência, saudosos do que chamamos de “escola com lema das quatro letrinhas: OBDC”.

Por ocasião da publicação da primeira versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 23 de setembro de 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, surgiram uma série de debates e críticas ao documento. No que se refere ao ensino de História, levantamentos iniciais apontam que, entre os meses de novembro de 2015 e fevereiro de 2016, mais de quinze documentos – entre cartas, notas, propostas e

manifestações de repúdio – foram produzidos por profissionais de História, a partir de suas entidades de classe, concentradas principalmente no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH), suas seções regionais e grupos de trabalho (SILVA, 2018). A principal crítica estava concentrada na ênfase à história nacional contida na primeira versão, em detrimento de outros conteúdos curriculares. Inserido em um contexto de crise política, com grupos de oposição já articulando formas para destituir a presidenta Dilma Rousseff do cargo, algumas argumentações críticas à BNCC chegaram a insinuar, de forma leviana, que o caráter nacionalista proposto no documento estaria relacionado a alguma interferência política do governo petista no currículo escolar. O fato foi que diversos grupos de pesquisa da área de História concentraram suas forças na busca por maior espaço para seus conteúdos na BNCC, tendo, na prática, negligenciado outros aspectos da discussão sobre a base curricular, inclusive no que se refere ao grave contexto político brasileiro daquele momento, que já apresentava seus sinais, sentidos até hoje.

Além disso, não podemos deixar de considerar outras movimentações já perceptíveis no campo da educação e que adquiriram mais força ao longo do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sua deposição e do governo de Michel Temer, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vice-presidente reeleito em 2014. Este processo, por sinal, foi marcado por diferentes narrativas em confronto, levando-se em conta as “novas forças políticas e sociais que assumiram o controle do poder educacional com o impedimento da presidenta” (GERMINARI; MELLO, 2018, p. 8).

Uma delas foi o Escola Sem Partido (ESP), grupo criado em 2004 e que não havia sido devidamente enfrentado desde o seu surgimento até aquele contexto, compreendendo um intervalo de mais de dez anos. Certamente, docentes da Educação Básica já vinham sentindo seus efeitos no

“chão de escola”, até porque muitos dos grupos mobilizados pelo ESP dialogavam diretamente com integrantes da comunidade escolar país afora. Entretanto, esta movimentação foi por muito tempo negligenciada, “justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais” (PENNA, 2017, p. 35). Ressaltamos ainda que, frequentemente, as argumentações do ESP evocavam certo saudosismo de passados idealizados, seja o da própria ditadura militar, especificamente, ou de tempos genéricos que seriam identificados por uma certa moralidade e costumes morigerados, também podendo ser diretamente relacionados à própria escola “das quatro letrinhas da obediência”.

Outra articulação, ainda mais sorrateira, foi a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), organização não-governamental criada em 2013 e formada basicamente por fundações empresariais e instituições de ensino privadas alinhadas às logicas de mercado. Ela atuou fortemente na elaboração de políticas educacionais com percursos de aprendizagens flexíveis, a partir de habilidades e competências, tendo como principais parceiras instituições bancárias, fundações sociais de grandes empresas, entre outras entidades, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Lemann. Para muitos dos seus críticos, o MBNC representou a consumação de uma contrarreforma curricular nos documentos finais da BNCC, por representar “redes do mercado educacional global, cujo interesse principal é apropriar-se dos fundos públicos destinados à educação” (COSTA; SILVA, 2019, p. 19). A grande questão é que essas análises tendem a perceber um certo protagonismo da MBNC somente a partir do governo Michel Temer, carecendo de análises mais densas sobre suas influências nas políticas públicas para a educação antes disso. Esforços pioneiros neste sentido têm buscado

esmiuçar as tensões internas, contradições e disputas no interior das gestões petistas no âmbito do MEC (FERREIRA; MELLO, 2019).

Destarte, consideramos que, para uma análise mais densa sobre a elaboração da BNCC e seu conteúdo, não é possível prescindir dos aspectos conjunturais e estruturais que apontamos aqui, que obviamente carecem de maior reflexão e debate. Argumentamos que as legislações educacionais precisam ser pensadas em conexão com as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais em seu contexto histórico específico. Por isso mesmo sinalizamos aqui este breve panorama como um ponto de partida para se discutir a BNCC, ressaltando que, a despeito de orientações políticas governamentais e concepções de currículo escolar, as últimas décadas foram marcadas por constantes reformas curriculares no Brasil, onde o modelo aplicacionista se consolidou, privilegiando uma certa idealização da lógica disciplinar, distante da realidade da Educação Básica e dos estudos sobre esta temática, inclusive com poucas conexões com as experiências profissionais dos docentes. Por sinal, é bastante provável que daí derive certa resistência de professores e professoras a essas seguidas reformas curriculares, vistas muitas vezes como “pacotes externos” governamentais, pensados de cima para baixo (FONSECA, 1993; MAGALHÃES, 2007).

Durante o trabalho de campo realizado em 2019 para a disciplina de Prática Pedagógica III, por exemplo, percebemos relatos distintos entre docentes e profissionais que ocupavam cargos de direção ou coordenação pedagógica nas escolas visitadas. Se, de um lado, as direções demonstravam maior conhecimento sobre a BNCC, indicando até a realização de cursos de capacitação para “*efetivar a base dentro da escola*”; de outro, diversos professores e professoras reivindicavam a necessidade de debates sobre a BNCC em seus locais de trabalho, conforme demonstrado neste

trecho de relatório elaborado por discentes durante as atividades da disciplina:

Não chegou à escola nenhuma diretriz, nenhuma formação, nem informação sobre, nenhum treinamento; não chegou ao colégio discussões, não há um diálogo entre o estado e os profissionais. Os profissionais da escola conhecem a BNCC, mas é uma realidade distante, pois, eles não têm aprofundamento, e se pesquisam é por conta própria (...). Há um distanciamento entre a lei e a prática.

Ao longo do processo de elaboração do Currículo Piauí, foram apresentadas três versões do documento ao CEE-PI, sendo a primeira datada de 06 de dezembro de 2018, com o registro de 3.645 acessos, 20.656 participações e 2.869 contribuições (SEDUC-PI, 2018). A segunda versão foi apresentada em 09 de maio de 2019, ao passo que a terceira e última versão foi submetida no dia 04 de junho do mesmo ano (CEE-PI, 2019, p.2).

Assim como ocorreu a nível nacional nos encaminhamentos da BNCC, a elaboração do respectivo currículo no estado do Piauí, sob a responsabilidade da SEDUC-PI, também contou com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Piauí (UNDIME-PI). Outra entidade que atuou de forma decisiva neste processo foi a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Por adesão, 173 municípios piauienses (cerca de 75% do total do estado) atuaram em “regime de colaboração”, sendo representados por suas respectivas secretarias de educação. Sem falar na colaboração de grupos da rede privada de educação – não identificados no documento – conforme já assinalamos no início deste artigo. Todos trabalhando “harmonicamente” em um “modelo de governança participativo e dinâmico” (SILVA, 2020, p.10).

Não foram mencionadas contribuições de entidades representativas docentes, nem de grupos de pesquisa ou cursos universitários que têm o

ensino de História como objeto de estudo. A perspectiva explicitada no Currículo Piauí é de que essa participação docente – seja da Educação Básica ou do Ensino Superior – só será consumada ao longo de seu processo de aplicação. “Pelo seu caráter dialógico e flexível, será acrescido das experiências e saberes docentes acumulados historicamente, integrado com as demandas do mundo contemporâneo e articulado com o conjunto das práticas sociais do contexto dos estudantes” (SILVA, 2020, p. 26, *grifo nosso*).

O Currículo Piauí e o ensino de história

Com a Base Nacional Comum Curricular, temos a oportunidade de trazer para o ensino da História a contextualização e valorização da cultura e sociedade local, respeitando e sem se sobrepor às outras culturas. Existem muitos fatos e acontecimentos históricos no Piauí que ficaram esquecidos nos currículos praticados, isso é notado no grande desconhecimento dos educandos do Ensino Fundamental sobre seu próprio estado e município. (SILVA, 2020, p. 272).

Antes mesmo da BNCC, a rede estadual de ensino do Piauí já possuía em suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (SEDUC-PI, 2013a) e Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental (SEDUC-PI, 2013b) algumas indicações, ainda que vagas, para a elaboração de projetos sobre a história política e social do Piauí e o entendimento do processo de ocupação no território piauiense, além de diversos conteúdos dedicados ao ensino de história local.

Tendo como referência estudos sobre a história da educação no estado, alguns dados impressionam. Um diagnóstico apresentado pela SEDUC-PI em 1972, por exemplo, durante avaliação para o planejamento do Projeto Logos pelo governo federal, que visava à profissionalização e escolarização de adultos, o percentual de docentes leigos – neste caso sem formação específica para o magistério – chegava a 80% de um total de

10.446 professores e professoras atuantes no estado (GONÇALVES, 2015, p. 123). Estudos mais recentes, com base nas folhas de pagamento de docentes efetivos da rede estadual no ano de 2013, indicam que somente 10% não possuem formação profissional em nível superior na respectiva disciplina em que atuam, em um total de 15.519 professores e professoras (SOARES, 2016, p. 21).

O Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE-PI) para o decênio 2016-2025, tornado público por meio da Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015, indicava em sua meta 15 o prazo de um ano para viabilizar uma política estadual de formação docente, visando assegurar que “todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Como estratégia para o cumprimento desta meta, o PEE-PI previa ainda a apresentação de um “diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes no Estado” (PIAÚÍ, 2015, p. 13). Porém, até o presente momento, não foram encontrados em plataformas públicas tal diagnóstico nem a respectiva política de formação docente.

No primeiro dos quatro capítulos que compõem o Currículo Piauí, por exemplo, foram apresentados dados muito interessantes do Censo Escolar de 2018 sobre as 4.651 escolas de Educação Básica, públicas e privadas, em funcionamento no território piauiense, bem como informações sobre seus estudantes (SILVA, 2020, p. 16). Embora todos esses dados ainda sejam preliminares e não devidamente consolidados em série, permitem imaginar os desafios enfrentados pela educação no estado durante este período, bem como vislumbrar seus avanços.

O Currículo Piauí teve como organizadores: (1) Carlos Alberto Pereira da Silva, Coordenador da BNCC no Estado do Piauí, que também

acumulava o cargo de presidente do CEE-PI por ocasião da homologação do documento (CEE-PI, 2019, p.1); (2) Clayton Ferreira das Neves, docente da rede estadual lotado no Centro de Formação Antonino Freire (CFAF), destinado à formação técnico-profissional de servidores públicos estaduais; (3) Elenice Maria Nery, docente da rede estadual também atuante no CFAF, sendo responsável pela revisão do documento; e (4) Marília Daniela Aragão dos Anjos, Gerente de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEDUC-PI e Coordenadora de Etapa na elaboração do Currículo do Piauí.²

À época de sua homologação, em 2019, a SEDUC-PI anunciou que a fase de implantação estava prevista até o ano de 2021, tendo logo sofrido alterações por conta da pandemia de Covid-19. Em setembro de 2020, a SEDUC-PI anunciou a assinatura de um contrato de parceria com a FGV para a realização de ciclos de formação docente, através do Canal Educação no *Youtube* (SEDUC-PI, 2020). A previsão era formar 25 mil professores e professoras em todo o estado, atuantes em 205 municípios (cerca de 91% do total do Piauí) que pactuaram com este programa de formação continuada por meio de *webinários* (seminários remotos via internet).

Sobre a estruturação do Currículo Piauí, ele está dividido em quatro capítulos, precedidos de uma breve introdução. O primeiro capítulo, intitulado “Cenário Educacional Piauiense”, reuniu alguns dados recentes sobre sua rede escolar na Educação Básica, bem como apresentou um breve panorama histórico do estado, onde atualmente “vivem 3.118.360 piauienses de carne, osso e sonhos” (SILVA, 2020, p. 14). Neste trecho, particularmente, observa-se o destaque atribuído às descobertas de vestígios arqueológicos na Serra da Capivara, “levadas a efeito pela missão franco-brasileira, liderada pela arqueóloga Niede Guidon, desde 1972”,

² As informações sobre organizadores, redatores e colaboradores foram obtidas mediante acesso aos respectivos currículos na Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ao site da SEDUC-PI.

passando a atrair para a região inúmeras pesquisas que “descortinam o passado e lançam luzes sobre um futuro de esperança” (SILVA, 2020, p.14). Transformado em parque nacional desde 1979, considerado Patrimônio Cultural da Humanidade em 1991 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Serra da Capivara hoje abriga o Museu do Homem Americano e o Museu da Natureza, recebendo milhares de visitantes a cada ano. Vale ressaltar que a própria logomarca utilizada para divulgação do Currículo Piauí reuniu os contornos do mapa do estado juntamente com uma das artes rupestres mais popularizadas do Boqueirão da Pedra Furada: duas capivaras pintadas em uma superfície rochosa.

No segundo capítulo foram apresentados os princípios e as concepções que nortearam a elaboração do currículo, com foco nos conceitos, abordagens e processos de ensino-aprendizagem e avaliação. Já no terceiro capítulo foram enfatizados os desafios e as possibilidades para implementação curricular, sendo reforçados novamente os aspectos de flexibilidade e colaboração coletiva.

Por fim, no quarto e último capítulo, foi apresentada a estrutura curricular propriamente, dividida por etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), com tabelas separadas ano a ano de escolaridade, disciplina por disciplina, elencando as respectivas unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. Cada habilidade listada era devidamente acompanhada pelo respectivo código alfanumérico, tal como descrito na BNCC. Entretanto, “para identificar novas aprendizagens, acréscimos, alterando a essência descrita na BNCC, utiliza-se o código alfanumérico acrescido da sigla - PI, dando continuidade na sequência do último código da mesma unidade temática” (SILVA, 2020, p. 36). Na prática, significa que, nas eventuais complementações nas habilidades já indicadas pela BNCC, manteve-se o código original. Somente no caso de “novas habilidades”,

estabelecidas no âmbito da SEDUC-PI, é que foram criados outros códigos, sempre finalizados com a sigla do estado.

Em relação à disciplina de História para o Ensino Fundamental, privilegiada neste artigo, o Currículo Piauí reproduziu as sete competências específicas indicadas na BNCC e acrescentou mais uma: “8. Construir uma identidade piauiense através da contextualização das contribuições do Piauí no processo de formação Histórica do Brasil” (SILVA, 2020, p. 273).

O Piauí teve processo de colonização do interior para o litoral surgindo através das fazendas a margens de rios. Oeiras foi a primeira cidade e capital do estado, cuja origem ocorreu próximo ao riacho da Mocha com pecuária de gado forte, exportava charque para outras regiões. O Piauí teve sua história silenciada durante muito tempo e a construção do currículo permite o recontar dessa dinâmica e joga luz sobre conquistas e lutas de um povo que contribui de forma decisiva para a construção do Brasil, fortalecendo a identidade local através do processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2020, p. 271).

Os redatores dos conteúdos curriculares de História foram: (1) Antônio de Sousa Silva, dirigente escolar, graduado em História e representante da UNDIME-PI; e (2) Bernardo Borges Feitosa, docente de História da SEDUC-PI e da rede de ensino privada, à época 2º Secretário da ANPUH-PI (Biênio 2018-2020). Dentre os seus colaboradores, estavam: (1) Damião de Cosme de Carvalho Rocha, Professor Adjunto de História da UESPI e Coordenador do CFAF; (2) Esdra Gomes dos Santos, graduado em História e técnico na UNDIME-PI; (3) Francisco Rodrigues dos Santos, graduado e especialista em História e, à época, Secretário Municipal de Educação de Tanque do Piauí-PI (2017-2019); (4) Rogevalda Brito de Sousa Santos, docente de História e Supervisora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na 5ª Gerência Regional da SEDUC-PI; e (5) Patrick Wilson Soares Sales, docente de História da SEDUC-PI.

Nesta perspectiva de “construir uma identidade piauiense” percebemos uma preocupação por parte da equipe redatora em incluir, ao máximo possível, conteúdos curriculares referentes ao estado. No total, verificamos 44 inserções no currículo de História, seja complementando habilidades já definidas pela BNCC ou estabelecendo novas habilidades. Em grande medida, elas foram mais concentradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por vezes, essas inclusões apresentavam noções frágeis ou confusas de identidade, tal como ocorreu na unidade temática “*As formas de registrar as experiências da comunidade*”, referente ao 2º Ano, por exemplo. Registrada sob o código EF02HI08, a habilidade previa compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes, sendo seguida do complemento “identificando informações sobre a colonização do Piauí, destacando as características familiares de indígenas, portugueses, quilombolas e piauienses” (SILVA, 2020, p. 275).

A despeito de eventuais deslizes neste sentido, é importante também historicizar esta demanda por fortalecimento de uma identidade piauiense. Na década de 1970, por exemplo, forças políticas locais buscaram estabelecer a imagem de um “Piauí Novo”, que visava se afastar “do atraso e se mostrar moderno, dinâmico e alinhado à imagem de ‘Brasil Grande’ [propagada pela ditadura militar]” (OLIVEIRA, 2017, p. 15). Em certa medida, o projeto visava superar repercussões de uma série de reportagens publicada pelo jornal *Tribuna da Imprensa* em 1961. Intitulada “Rio Parnaíba: vida, morte e futuro do Piauí”, a série produzida pelo jornalista Mário Lúcio Franklin chegou a ser agraciada à época com o Prêmio Estado do Piauí (TRIBUNA DA IMPRENSA, 28/12/1961, p. 2). Porém, seu enfoque em aspectos de fome e miséria na região acabou por consolidar uma imagem negativa sobre o Piauí.

Décadas depois, outro episódio – agora no campo educacional – reforçou a ideia de uma região “esquecida”. Em 1998, um livro didático dedicado ao Ensino Fundamental, adotado por uma escola privada de Teresina, trazia um mapa do Brasil com a divisão dos estados, mas sem constar o Piauí. O erro teve ampla repercussão na imprensa e provocou muitas reações (FOLHA DE SÃO PAULO, 06/03/1998, p. 3). Este cenário chegou, inclusive, a influir diretamente na produção historiográfica piauiense, com destaque para uma dissertação de mestrado defendida no Mestrado em História do Brasil da UFPI, em 2008, logo publicada na versão livro. A obra enfocava justamente as narrativas de “piauiensidade”, denunciando enfoques sobre a pobreza e a “suposta insignificância política e cultural do Estado” (SOUSA, 2010, p. 14).

Das demais inclusões curriculares promovidas pela SEDUC-PI na disciplina de História, destacamos aqui as habilidades que abordaram os “locais ocupados pelos povos indígenas no território piauiense”; a “constituição territorial do Piauí a partir da expansão da América Portuguesa”; o “movimento das bandeiras e os conflitos entre os bandeirantes e indígenas no Piauí na expansão do território”; a “importância do ciclo da mineração na constituição histórica da capitania do Piauí”; a “formação da capitania do Piauí no século XVIII”; as “rotas comerciais do charque e a dinâmica da economia escravagista no Piauí”; o “extermínio indígena no Piauí e a colonização do interior”; as “mudanças no estado do Piauí com o surgimento das primeiras fazendas, os marcos históricos e culturais da primeira capital Oeiras”; a “importância do transporte fluvial para a vida econômica, política, social e cultural do Piauí”; a “participação negra no processo de independência do Brasil no Piauí”; a “Batalha do Jenipapo nas lutas de independência do Brasil”; as “lendas e os personagens do folclore piauiense”; os “impactos religiosos para a formação da sociedade piauiense”; as “transformações dos papéis sociais das mulheres no tempo e o

protagonismo na sociedade piauiense”; os “principais fluxos migratórios ocorridos dentro do estado do Piauí”; as “influências de diferentes povos: europeus, indígenas, africanos, árabes, asiáticos, entre outros, na formação social piauiense”; a “importância dos negros na construção da identidade brasileira e piauiense”; os “preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas e no Piauí”; o “processo de modernização do Piauí”; a “Constituição do Estado do Piauí”; a “participação do Piauí no cenário político-cultural na ditadura civil-militar”; e o “papel do país e do Piauí no cenário internacional na era da globalização” (SILVA, 2020, p. 274-288).

Considerações finais

Como podemos perceber, as demandas por conteúdos são variadas e, por vezes, reiteradas. Muitas delas, aliás, urgentes e necessárias para o enfrentamento de preconceitos, em diálogo estreito com a legislação que torna obrigatório o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (BRASIL, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008).

Para além disso, ressaltamos que o Currículo Piauí se apresenta como flexível a variadas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar de Quilombolas, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, 2020, p. 10).

Do ponto de vista burocrático, a BNCC tem sido vista com muitos bons olhos, aspecto observado, inclusive, nas atividades da disciplina de Prática Pedagógica III, quando professores e professoras atuantes em cargos administrativos nas escolas visitadas reforçaram que as transferências

de estudantes, principalmente entre estados e redes distintas, deixariam de apresentar tantos óbices para o aproveitamento curricular. Neste caso, vale dizer que as cidades mais populosas do Piauí estão situadas em áreas de fronteira estadual.

Nesta análise inicial que apresentamos sobre o Currículo Piauí, a questão mais premente se refere às frágeis conexões com o “chão da escola” ao longo dos debates, sobretudo no que tange a uma participação mais efetiva de professores e professoras, bem como de grupos de pesquisa, cursos de licenciatura e pós-graduações dedicadas ao ensino.

No próprio documento curricular foi reforçada a necessidade de formação dos professores, identificada como seu “maior desafio” (SILVA, 2020, p. 31). No PEE do Piauí, em sua meta 13, está prevista como estratégia a integração dos cursos de Pedagogia e licenciaturas “às demandas e necessidades das redes de educação básica”, para que “realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*” (PIAÚÍ, 2015, p. 13). Porém, este compromisso ainda está para ser efetivado. No caso dos conteúdos de História do Piauí, tão evidenciados neste novo currículo, esta integração seria fundamental para articular a elaboração de materiais didáticos, por exemplo.

Em relação à alegada “resistência docente” às reformas curriculares, reiteramos que uma empreitada desta envergadura, como é o caso do Currículo Piauí, “não pode estar dissociada das práticas docentes desenvolvidas neste nível de ensino, das experiências formativas existentes até então e da história deste ensino no Brasil” (MAGALHÃES, 2007, p. 64), pois se corre o risco deste modelo aplicacionista alargar – ainda mais – as distâncias entre o currículo formal e suas múltiplas dimensões: currículo real, oculto e afins (BITTENCOURT, 2008, p. 104).

Defendemos, portanto, que a reforma curricular “à luz da BNCC” (SILVA, 2020, p. 9), tal como qualquer outro documento similar, não é “o

currículo”, mas uma referência comum para escolas, universidades, docentes e estudantes construírem, em diálogo, suas relações de ensino-aprendizagem, refletindo sobre suas práticas e propondo intervenções constantes, como “expressão do ‘máximo’ de tradução” entre o ensinar e o aprender (MATTOS, 2007, p.14).

Afinal de contas, as reformas curriculares também têm suas histórias e precisamos compreendê-las, especialmente enquanto profissionais da História, professores-pesquisadores que somos, tal como apontou a própria BNCC:

O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. (...) A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, 2018, p. 397).

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998 e emendas posteriores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996 e emendas posteriores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692/1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Lei nº 10.639/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Presidente Temer e ministro da Educação homologam Base Nacional Comum Curricular**. 20/12/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 27 abr. 2021.

CEE-PI. **Ata da 1.696ª Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação do Piauí**. 15/08/2019. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Sess%C3%B5es/sess%C3%B5es.htm>>. Acesso em 15 maio 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica das entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2019.

FERREIRA, Angela Ribeiro; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Ensino de História em tempos reacionários: das "ilusões" das prescrições à realidade das proscições. In: OLIVEIRA,

Núcia Alexandra Silva de; MORETTO, Samira Peruchi (orgs.). **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v.24, n.82, p. 93-130, 2003.

GERMINARI, Geysa Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. **Interações**, n.49, p. 7-24, 2018.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**. Teresina: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2015.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v.11, n.21, p. 49-64, 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”: Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v.11, n.21, p. 5-16, 2007.

LIVRO didático para 1º grau corta Estado do Piauí do mapa. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06 mar. 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06039806.htm>>. Acesso em 22 fev. 2020

OLIVEIRA, Pedro Vagner Silva. **Mar à venda: pescadores e turismo no “Piauí Novo”** (anos 1970). Guarulhos: Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2017.

OPERAÇÃO Piauí deu à Tribuna o 1º Prêmio. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 28 dez. 1961, p. 2. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em 18 fev. 2020.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional.

In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, pp.35-48.

PIAUÍ. Plano Estadual de Educação. Lei nº 6.733/2015. **Diário Oficial do Governo do Piauí**. 21 dez. 2015, p. 1-17.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí**. Teresina: SEDUC, 2013a.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental**: Quadro das Disciplinas por Ano/Série. Teresina: SEDUC, 2013b.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Currículo PI: Seduc e FGV realizarão formação**. 24/09/2020. Disponível em: <<https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Novo-Curriculo-PI-Seduc-e-FGV-realizarao-formacao/8400/>>. Acesso em 14 maio 2021.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Seduc entrega 1ª versão do currículo escolar do Piauí**. 05/12/2018. Disponível em: <<https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Seduc-entrega-1-versao-do-curriculo-escolar-do-Piaui/6691/>>. Acesso em 26 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v.31, n.112, p. 769-787, 2010.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.*. **Currículo Piauí**: um marco para a educação do nosso estado: Educação Infantil, Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SILVA, João Carlos da. O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira. **InterMeio**, v.20, n.40, p. 81-96, 2014.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n.23, p. 85-106, 2018.

SOARES, Marina Gleika Felipe. **Remuneração e carreira dos professores da educação básica**: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí. Teresina: Dissertação (Mestrado em Educação), UFPI, 2016.

SOUSA, Paulo Gutemberg de Carvalho. **História e identidade**: as narrativas da piauiensidade. Teresina: EDUFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, 2000.

TAVARES, Maria das Graças. **Educação Brasileira e Negociação Política**: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática. Maceió: EDUFAL, 2003.

Ensino de História: interesse de todos (!): análise da História de Roraima e relações étnico-raciais no documento curricular de Roraima (2018)

Monalisa Pavonne Oliveira

Introdução

A instituição de um currículo para cada disciplina, especificamente no ensino de História, vem sendo estabelecida ao longo de décadas pelos livros didáticos. Apesar de em 1996 terem sido instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que recomendam assuntos e abordagens, os livros didáticos têm sido responsáveis por organizar os conteúdos e as competências referentes a cada área do conhecimento em nível escolar.

Nesse sentido, embora o país tenha alcançado uma conquista com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que conta com rigorosa avaliação de profissionais das suas respectivas áreas (MIRANDA; LUCA, 2004), o currículo escolar de História é definido sobremaneira pelos livros didáticos, por conseguinte, pelo mercado editorial, incumbido de sua produção e distribuição. No âmbito do PNLD, é previsto que os docentes possam analisar e eleger quais materiais utilizarão, todavia, a realidade se mostra bastante diferente.

Os livros didáticos, “objeto complexo” (BITTENCOURT, 2008) e de “interesse público” (SIMAN; SILVA, 2009), movimentam anualmente uma elevada receita concernente à compra e distribuição desse material por todo o país. Desse modo, a escolha do material nem sempre ocorre livremente pelo docente, em grande medida, o *lobby* das editoras, sobretudo entre as secretarias de educação estaduais e municipais, são fortísimos.

Não escapam dessa lógica as instituições privadas, que quando não adotam os materiais aprovados pelo PNLN, utilizam apostilas alinhadas a algum sistema de ensino. Tais apostilas, por sua vez, tangenciam o referido programa, driblando a obrigatoriedade de submissão de materiais que devem ser analisados e revistos a cada três anos.

Nessa direção, a proposta de um currículo em âmbito nacional concebida sobre bases democráticas, oriunda de um intenso e amplo debate entre os profissionais da educação, governos e a sociedade civil, que observe as especificidades locais, comportaria o potencial transformador e inclusivo acerca da educação no País, resguardando-se de alguma forma dos desígnios do mercado.

Nessa perspectiva, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgada no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), prevê o estabelecimento de uma base curricular comum. No Anexo “Metas e Estratégias”, o item 7.1 determina

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Na página oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), na seção “Perguntas Frequentes”, primeira questão recorrente é “O conteúdo da BNCC foi construído democraticamente?”, a resposta é:

Sim. A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal,

estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (BRASIL, 2021).

A resposta, entretanto, não menciona as ações do governo federal e MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com relação à BNCC. Em 27 de junho de 2016, foi publicado no Diário Oficial da União um decreto assinado em conjunto entre o presidente interino, Michel Temer¹, e o ministro da educação, Mendonça Filho, com a revogação da nomeação de 12 conselheiros do CNE, que haviam sido empossados pela presidenta Dilma Rousseff em 10 de maio do mesmo ano. Apesar da legalidade da medida, ela desconsidera as discussões anteriores acerca da temática e o fato de que os integrantes do conselho eram representantes de diferentes entidades da sociedade civil.

Na ocasião da destituição, o ex-ministro da educação Aloizio Mercadante emitiu uma nota informando que os conselheiros destituídos faziam

¹ Durante o processo de impeachment, o vice-presidente Michel Temer ascende a posição de presidente interino em 12 de maio de 2016, e torna-se presidente após a conclusão do golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, finalizando o mandato iniciado por ela, em 01 de janeiro de 2015.

parte do rol de indicações de 39 entidades civis de educação, respeitando a participação social. De acordo com a matéria publicada pela Agência Brasil em 28 de junho de 2016, a nota do ex-ministro dizia que: “A presidenta eleita Dilma Rousseff, apesar de ter a prerrogativa legal de livre indicação para metade das vagas do CNE, adotou o critério republicano de acolher os nomes das listas técnicas encaminhadas pelas entidades civis ao Ministério da Educação” (TOKARNIA, 2016). O presidente interino, por sua vez, utilizou a prerrogativa de livre indicação e não atendeu às demandas das entidades envolvidas na discussão da BNCC, adotando uma postura verticalizada de decisão.

Nesse ínterim, as bases democráticas sobre as quais haver-se-ia erigido a BNCC, tendem mais a uma sensação ilusória, do que uma constatação. No que concerne ao ensino de História, as discussões que viviam, sobretudo, à inclusão da diversidade social, econômica e cultural da formação da sociedade brasileira, deram lugar ao currículo eurocêntrico consagrado e secularmente reprisado. Essas discussões foram retomadas em novas bases e interesses relacionados àqueles envolvidos no golpe de 2016, como os defensores do Escola Sem Partido, que objetivam tolher e atacar a liberdade de cátedra, e os que se posicionam contra a infundada e desonesta tese da “ideologia de gênero”, supostamente responsável por desviar crianças e adolescentes da heteroafetividade, em detrimento da formação de educandos homoafetivos.

A primeira versão do documento curricular nacional relativo à disciplina História apontava para uma proposta que atendesse devidamente às Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, e ao ensino e exercício dos pressupostos teórico-metodológicos da área adequados aos estudantes da educação básica, em substituição da largamente difundida memorização, estimulando a concatenação, compreensão e questionamento das diferentes temporalidades, desenvolvendo e aprofundando a consciência

histórica. Tal proposta enfocava em se afastar de uma história eurocêntrica, linear e totalizante, reposicionando a história do Brasil como ensejadora da análise histórica e mobilizadora de inúmeras conexões que consideram diferentes escalas espaço-temporais, oportunizando entre os educandos a dimensão da pesquisa, descoberta e a construção do conhecimento (CAIMI, 2016).

Após a dissolução de parte do CNE, e recomposição com novos membros indicados pelo governo federal sem consulta às entidades civis de educação, o resultado do documento curricular nacional de História expressou a manutenção dos “conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso” (CAIMI, 2016, p. 91).

A nova versão da BNCC de História se distancia da primeira tanto no que se refere às propostas pedagógicas e de conteúdo, bem como o grupo responsável pela elaboração do documento. Em um primeiro momento, observamos conselheiros indicados por 39 instituições civis de educação; no outro, a decisão verticalizada do governo federal que, dentre outras questões, fortalece o setor privado e conservador da sociedade brasileira em detrimento da multiplicidade de vozes e interesses. Os novos membros da comissão que participaram da confecção da BNCC eram, de acordo com Flavia Eloisa Caimi (2016), predominantemente vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias acadêmicas não se dedicavam efetivamente ao ensino de História, desconsiderando mais de três décadas de pesquisas e avanços na área.

A versão final do documento como um todo, não apenas na área de História, silenciou as diversas vozes que se concentraram numa discussão mais ampla e inclusiva, e encerraram-se num conselho pouco

representativo, num debate apressado, ao qual atribuíram tênues rasgos de democracia, e no cuidadoso atendimento das fundações e instituições privadas vinculadas ao capital neoliberal, como: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), Comunidade Educativa CECAD, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e Instituto Unibanco (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019, p. 1014). Estes últimos sempre estiveram presentes nas discussões, todavia, têm sua participação ampliada com a nova configuração do CNE.

As práticas adotadas na elaboração da versão nacional do documento se desdobraram e se reproduziram, em larga medida, nos currículos estaduais. Observamos a mesma rapidez nas discussões e finalização das propostas dos documentos curriculares estaduais. Enfatizamos que reconhecemos a tentativa de parte dos profissionais locais, sobretudo os docentes, na construção de um ensino mais amplo e de qualidade, especificamente no que tange à disciplina História no estado de Roraima. Contudo, cumpre fundamental importância apresentar e analisar o documento roraimense criticamente, que se alinha em forma, conteúdo e propósito ao documento nacional.

A confecção do Documento Curricular de Roraima (2018) teve como ponto de partida a Portaria n. 2812/17/SEED/GAB/RR (RORAIMA, 2017), que institui a Comissão Estadual e o Comitê Executivo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em seu Art. 2º, a portaria designou para a elaboração do documento os representantes das seguintes funções/instituições: Secretário Estadual de Educação; Diretora do Departamento de Educação Básica; Secretário executivo da UNDIME; Coordenadora Estadual da BNCC; Presidente do Conselho Estadual de Educação; representante da Assembleia Legislativa; Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (SINTER); Presidente da

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - seção Norte (UNCME); representante da Universidade Federal de Roraima (UFRR); representante da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR); representante da Universidade Estadual de Roraima (UERR); representante do Ministério Público; presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); representante da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR); representante da Associação dos Prefeitos; representante da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES); representante do Instituto Federal de Roraima (IFRR); representante do Sindicato das Escolas Particulares; representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e representante das Instituições de Ensino Superior Privadas² (OLIVEIRA, 2021).

A parte diversificada do currículo nacional é representada pelos currículos estaduais, e constitui 40% do conteúdo a ser ensinado na educação básica. Desse modo, na área de História reserva-se espaço para o ensino da História e cultura locais, atentando para a formação das sociedades e suas especificidades regionais, conseqüentemente, 60% corresponde ao currículo nacional. Para a discussão em tela, voltaremos nossa atenção aos elementos da História regional roraimense, bem como seus sujeitos e propostas de abordagem constantes, principalmente, na coluna “Orientações Didático- Metodológicas”, que integra os quadros “Organizadores Curriculares” para cada um dos anos.

O Organizador Curricular é um quadro que dispõe sobre os conteúdos a serem trabalhados ao longo de toda a Educação Básica. No caso do documento que estamos analisando, o Documento Curricular de Roraima, o quadro refere-se ao Ensino Fundamental. Tal quadro é composto por:

² Com relação à composição dos grupos de trabalho que contribuíram com as partes específicas do documento voltadas às disciplinas, no nosso caso História, não consta na portaria citada a designação dos membros desses grupos.

Unidade Temática, contendo os temas mais amplos; os Objetos do Conhecimento, assuntos específicos que fazem parte das Unidades Temáticas; as Habilidades a serem desenvolvidas para cada um dos Objetos do Conhecimento; e, por fim, Orientações Didáticas/Metodológicas, que são sugestões de como trabalhar os Objetos do Conhecimento e o Desenvolvimento das Habilidades. Os três primeiros itens do quadro compõem também o documento nacional, e em nível estadual são feitas inserções na coluna Habilidades, e a coluna Orientações Didáticas/Metodológicas foi inteiramente elaborada pelo grupo de trabalho designado em nível estadual. Finalmente, os quadros são divididos para cada um dos anos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2021).

Em nossa análise, para além da série de problemas que o documento nacional apresenta seja relativo à sua produção apressada e à manutenção de uma História linear eurocêntrica, pretendemos nos concentrar na parte diversificada do currículo de História roraimense, precisamente naquela atinente à inclusão da discussão das relações étnico-raciais e na não desiderarquização das diversas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Consideramos que tal parte trabalha a história de Roraima superficialmente, e não atende adequadamente às Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Apontamentos e discussão sobre o componente curricular história no Documento Curricular de Roraima

[...] quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas ‘em razão’ dos conteúdos factuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar (LAVILLE, 1999, p. 127).

Embora o estudo do idioma oficial e das operações básicas da matemática sejam considerados basilares em diferentes países, ousamos afirmar que nenhuma disciplina desperta tanto interesse de governos, mídias, instituições privadas e públicas e sociedade em geral como a História. Atualmente, observamos no “Novo” Ensino Médio, instituído em 2016, a obrigatoriedade e a inarredável decisão da importância do estudo da língua portuguesa e matemática nos três anos referentes ao segmento. As demais disciplinas estão alocadas nos itinerários formativos aos quais correspondem (BRASIL, 1996).

No entanto, a disciplina História rende debates calorosos como aqueles responsáveis por criar grupos como o Escola Sem Partido, que estimula o achaque e denúncia de professores, e publicações pouco honestas intelectualmente, como a famosa “História Politicamente Incorreta”. Nos últimos vinte anos, às atenções voltaram-se muito alertas à disciplina História, sobretudo após a promulgação das leis relativas às políticas públicas afirmativas, como: n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n. 12.711/2012. A primeira refere-se ao estudo da História da África, afrodescendentes e História e cultura afro-brasileira; a segunda a História e cultura dos povos indígenas; e a última diz respeito à implementação de cotas raciais e sociais nas universidades federais e institutos federais de educação.

Em outros termos, quando a univocidade é abalada e percebemos um mínimo processo de inclusão em espaços que eram tradicionalmente ocupados por uma elite, constatamos a movimentação de forças reacionárias e conservadoras, o que pode ser visto na condução da aprovação da BNCC e dos currículos estaduais. Apesar, de não podermos generalizar que todos os participantes na elaboração dos currículos nacional e estaduais estejam fielmente alinhados aos preceitos de uma elite que visa à manutenção de seu *status quo*, pois, como no caso de Roraima, parte dos professores

responsáveis pela disciplina História estavam empenhados em produzir um currículo significativo para o estado, infelizmente visualizamos uma proposta estadual cuja adesão é patente.

Para adentrarmos na discussão sobre o ensino de História e o Documento Curricular de Roraima (2018), ilustramos como tal currículo se alinha, em alguma medida, aos ares que tomaram conta do país após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016. Nas “Orientações Didático- Metodológicas” para o 9º ano, na Unidade Temática “Modernização, Ditadura Civil-Militar e Redemocratização: O Brasil Após 1946”, o currículo estadual recomenda:

Ao analisar a recente história do Brasil e o processo de redemocratização, é fundamental que o professor e os alunos discutam os conceitos de democracia, ditadura, totalitarismo assim como a corrupção e o que dela se retira em direitos da população. **Os professores devem partir de matérias jornalísticas, áudios relativos a delações premiadas** e, junto aos alunos, analisar as circunstâncias em que a corrupção é praticada assim como o quanto é prejudicial à Democracia e à população (RORAIMA, 2018, grifo nosso).

A proposta de estudo e análise da Nova República no Tempo Presente lança mão de fontes e procedimentos que foram largamente denunciados, como viciados em diferentes meios e por inúmeros intelectuais e juristas na ocasião em que ocorriam, e, à revelia, o currículo considera tais fontes como contundentes para compreender o contexto, sem propor em contrapartida uma análise crítica. Em 2021, tivemos a oportunidade de verificar legalmente que grande parte do processo que culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff e na prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram manipulados e eivados de interesses particulares e de classe.

Nesse sentido, nossa análise do DCR aponta para uma proposta curricular que mantém a narrativa histórica linear consagrada e pouco inclui

a diversidade para além de apêndices à esta primeira propositura. Acrescentemos também a seleção de conteúdos e sua abordagem no que concerne à história e cultura regional, como verificamos no caso supracitado e veremos outras situações mais adiante. Nas palavras de Laville:

[...] enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, **o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.** Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo (LAVILLE, 1999, p. 135, grifo nosso).

Não obstante, os especialistas em ensino de História afirmem ao longo das últimas três décadas, que a consciência histórica seja formada em diferentes espaços extrapolando o ambiente escolar, a guerra de narrativas sobre quais fatos e personagens ocuparão o currículo, assim como sua disposição fazem parte do interesse de inúmeros setores da sociedade que se mostram “preocupados” com o que as crianças e adolescentes aprendem nas aulas de História. Tal interesse reflete a convicção de que a escola forma cidadãos e suas consciências. Nessa perspectiva, setores que tradicionalmente detinham a univocidade do discurso oficial³ percebem-se ameaçados pela emergência da multiplicidade de vozes, e buscam de diferentes maneiras, mesmo que cedendo parcialmente a algumas conquistas de setores normalmente silenciados, a manutenção do *status quo*.

³ Aqui não nos referimos exclusivamente à elite política e econômica neoliberal, mas também a setores conservadores com pautas não inclusivas que visam à manutenção de diferentes segmentos sociais aos espaços que historicamente ocuparam, como: as mulheres, pretos e pardos, indígenas, pessoas com deficiências e as classes mais desfavorecidas socioeconomicamente. Partilhar de tal concepção de mundo prescinde de participar de uma parcela socioeconômica restrita da sociedade.

Muito embora, o currículo nacional e o estadual roraimense na área de História proponham uma “atitude historiadora” (RORAIMA, 2018), que viabilize a formação de “indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados” (LAVILLE, 1999, p. 137), observamos a manutenção de um currículo cujo conteúdo reedita o consagrado viés eurocêntrico de escolha e disposição dos conteúdos.

Um currículo nunca é neutro e/ ou imparcial, ele reflete as intenções e interesses de um grupo, no caso dos currículos oficiais atuais, os interesses são bastantes visíveis e espelham a conformação socioeconômica e sua reprodução considerada conveniente para os grupos que visam à manutenção da sua tradicional univocidade. Para Apple (2002), um currículo constitui uma “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2002, p. 59)

Conforme observou Apple (2002) para os Estados Unidos em 1994, o rearranjo e aliança de forças neoconservadoras e neoliberais, que resultam na formação de uma nova direita, envolve reações defensivas ou ofensivas contra o *status quo*. Assim como no caso estadunidense do final do século XX, observamos ambas as reações no Brasil do século XXI. Tais forças agem e interferem em todos os setores da sociedade, conferindo um significado econômico e neoliberal a todas as relações humanas, otimizando-as para a competitividade e o lucro.

A educação, portanto, torna-se alvo das ações desses grupos que objetivam conformar mentes e corpos entorno dos desígnios do mercado. Os currículos, desse modo, não têm como preceito a redução das desigualdades, mas a sua reprodução. Nesse sentido, o currículo não visa à melhoria

no acesso às oportunidades por parte das mulheres, pessoas pretas, pardas e indígenas e pessoas com deficiência, ou qualquer segmento da classe trabalhadora.

Ao contrário, “está empenhado em prover condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escolas ‘ideais’” (APPLE, 2002, p. 68). Todavia, os setores neoliberais reivindicam um Estado fraco em determinados setores, os neoconservadores, por seu turno, pregam o Estado forte em outros, especificamente nas áreas que teriam algum potencial de controle dos corpos, intervindo ativamente nas políticas das “relações com o corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações” (APPLE, 2002, p. 69).

Nessa direção, não nos opomos a um currículo nacional. No entanto, o grande questionamento é: em que medida o atual currículo promove uma educação inclusiva, equânime e emancipadora? Na área de história, os principais termos que regem o ofício do historiador e tem o potencial de formar cidadãos críticos, historicidade e problematização, não são centrais na formação de uma “atitude historiadora” dos estudantes como recomendam os documentos nacional e estadual, e não são associadas à análise das fontes. Cabe enfatizar que tais documentos reiteram a todo momento o trabalho com as fontes para a formação da “atitude historiadora”.

Para exemplificar, o termo historicidade aparece apenas três vezes na seção destinada à disciplina História, sendo uma delas no Organizador Curricular. Por sua vez, a palavra problematização ocorre apenas três vezes, sendo nenhuma delas no Organizador Curricular, que é composto por: Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento, Habilidades e Orientação

Didática-Metodológica, partindo do mais amplo à orientação de como trabalhar o proposto no documento.

A não problematização e historicização podem desembocar na naturalização das relações humanas e das sociedades, sobretudo nas relações pautadas pela perspectiva economicista neoliberal. Entre as sete “Competências Específicas para Componente Curricular de História”, vejamos a competência 5 que trata como equivalentes os “movimentos de populações e mercadorias”: “5. Analisar e compreender o **movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos**, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (RORAIMA, 2018, p. 470, grifo nosso).

Há uma naturalização da circulação de bens pensados como mercadorias por toda a história da humanidade, apresentando apenas a perspectiva liberal no currículo em questão. A concepção de que a economia seria o fator primordial e fundante das sociedades, vem sendo debatida entre historiadores e antropólogos que mostram diferentes formas organizacionais das sociedades, além do convívio de diferentes modelos socioeconômicos no interior de uma mesma comunidade (POLANYI, 2000; QUIJANO, 2005). Isso é crucial para analisarmos as comunidades originárias das diversas partes do mundo, inclusive as relações estabelecidas entre os continentes africano, europeu e americano quando do tráfico de pessoas escravizadas (INIKORI, 2010). Não é possível, portanto, levar “em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” equivalendo pessoas e mercadorias.

Tal perspectiva reforça o caráter eurocentrado impondo a naturalização da lógica economicista neoliberal, em detrimento do conhecimento e estudo de diferentes experiências analisadas para além do entendimento pautado pela concepção linear e unidirecional. Conforme aponta Quijano,

os principais elementos para identificação e análise do eurocentrismo como concepção da perspectiva histórica são:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder. (QUIJANO, 2005, p. 116).

A homogeneização das experiências decorrentes da colonialidade presente no modo de pensar e se orientar no tempo e espaço, constitui a essência dos currículos, pouco abertos a diferentes contribuições e propostas críticas e emancipatórias. Sendo assim, a história regional que deve ocupar 40% do currículo, bem como a história dos povos tradicionalmente silenciados e ofuscados participam do documento curricular como apêndices, ou em momentos específicos, neste caso a partir da dimensão recreativa (como o Dia da Mulher, Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra).

Tal orientação curricular contribui para a sedimentação da naturalização de lugares a serem ocupados por determinados segmentos sociais dada a sua seleção e disposição de conteúdos. A racialização, do modo como conhecemos, inaugurada no período moderno a partir da conquista da América, engendrou

novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça [que] foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram

estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente. (QUIJANO, 2005, p. 108).

A nova identidade homogeneizadora, colonial e negativa, reduziu os inúmeros povos originários das Américas em índios, e os africanos em negros, desrespeitando a diversidade entre os povos.

Sem embargo os currículos estaduais devam seguir as diretrizes do nacional, qual poderia ser a alternativa para lançar luz sobre culturas e setores da população tradicionalmente obscurecidos e silenciados? Talvez, apresentando na parte que coubesse à elaboração regional orientações mais consistentes sobre o estudo da História regional, e equiparar, por exemplo, a História indígena à consagrada nacional? De toda forma, não é aceitável que após a promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, a História dos africanos, afro-brasileiros e indígenas sejam apêndices da História de Roraima, sobretudo com relação aos últimos, desierarquizando, ou melhor, descolonizando o currículo.

Ao longo do Documento Curricular de Roraima, o estado de Roraima e a Amazônia aparecem de forma genérica e como um anexo, ou ilustração regional do tema maior em questão. Justamente na coluna orientação didática-metodológica, na qual poderiam constar as sugestões de assuntos e fontes para abordar a temática regional, constam indicações de recursos didáticos e atividades sem chegar efetivamente na questão regional.

Para que visualizemos o prescrito no currículo estadual com relação à história regional e as populações negras e indígenas, vejamos o Organizador Curricular do 8º ano, no Quadro 1.

Quadro 1 - Organizador Curricular 8º ano - História

Organizador Curricular 8º ano - História			
Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidades	Orientações Didático- Metodológicas
OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS	A tutela da população indígena , a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EFo8HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, especialmente ações desencadeadas na região Amazônica e no território onde atualmente é o estado de Roraima .	Primeiramente, para que a discussão sobre a tutela dos grupos indígenas nacionais e locais seja eficiente, é necessário que os alunos conheçam os acontecimentos relativos a essa questão. Sugestionamos que textos de autores locais (de Roraima) sejam utilizados inicialmente, a fim de que os alunos entendam primeiro o seu local de vivência, para depois compreenderem no âmbito nacional como foi organizado tal processo.

Fonte: Documento Curricular de Roraima (2018, grifo nosso).

De acordo com Quinjano (2005), a racialização identifica determinadas populações associadas apenas ao trabalho compulsório ou escravo, desempenhando restritas atividades socioeconômicas relativas aos setores subalternizados. O documento reitera tal posição designada aos setores mencionados, principalmente analisando a atuação dos indígenas e afrodescendentes a partir da tutela, e não a partir das correlações de força e dominação que engendraram formas de resistência e negociação.

Ainda com relação ao Quadro 1, observamos que a temática regional aparece de forma genérica e pouco propositiva para trabalhar o objeto do conhecimento referente aos indígenas e a população afrodescendente durante o século XIX. O estado de Roraima, vale enfatizar, é a unidade da federação que comporta a maior porcentagem de indígenas em relação à sua população no país. Soma-se ao significativo número de indígenas, o processo de conquista e colonização assentado na mão de obra dos povos

originários, cujas etnias e diversidade sequer é aludida no currículo. Podemos acrescentar que tampouco é mencionada a posição geográfica do estado, localizado numa tríplice fronteira, fazendo divisa com República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, assim como os intensos processos migratórios que caracterizaram o estado na segunda metade do século XX, protagonizado por maranhenses, e no século XXI, pelos venezuelanos. Em outras palavras, a imensa diversidade sociocultural e econômica é desprezada no currículo.

Para elucidar nossa inquietação, observemos no Quadro 1 o que propõe a coluna Orientações Didáticas-Metodológicas acerca do Objeto do Conhecimento “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”: “Sugestionamos que textos de autores locais (de Roraima) sejam utilizados” (RORAIMA, 2018). Não há indicações de onde a bibliografia pode ser encontrada e quais seriam as mais adequadas ao trabalho em âmbito escolar e para o recorte espaço-temporal em questão.

Para finalizar, consideremos um último exemplo:

Quadro 2 - Organizador Curricular 9º ano - História

Organizador Curricular 9º ano - História			
Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidades	Orientações Didático-Metodológicas
O NASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX	Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região Amazônica, especialmente em Roraima.	No trabalho com o conteúdo e para o desenvolvimento da habilidade, sugerimos que os professores partam da contextualização local, referente à região Amazônica e de Roraima, para, assim, abordar o processo histórico como um todo.

Fonte: Roraima (2018, grifo nosso).

Em grande parte das vezes às habilidades são acrescentadas a questão regional de forma superficial, recomendando que a habilidade se relacione com a “Amazônia, especialmente Roraima”. A generalização não é suficientemente sanada na coluna Orientação Didática-Metodológica. Ademais, as fontes e assuntos relacionados ao estado não aparecem de forma conectada, mas como acessório.

Infelizmente, o currículo estadual apenas reproduz as diretrizes nacionais e pouco acrescenta com relação à temática regional e o atendimento da legislação referente ao ensino de história das relações étnico-raciais. O estudo da História de Roraima é ligeiramente mencionado ao longo do documento, sem maiores especificações ou indicação de material, fontes, recursos didáticos ou bibliografia pertinente ao Objeto do Conhecimento. No que concerne ao trabalho relativo às relações étnico-raciais, elas permanecem episódicas e acessórias, não contando com uma proposta de equivalência em relação aos outros temas. Em outros termos, conserva-se a estrutura linear, unidirecional e eurocêntrica do currículo, apesar da propalada confecção do documento em bases democráticas, ouvindo e atendendo às inúmeras esferas da sociedade.

Considerações finais

O Documento Curricular de Roraima relativo à disciplina História, responsável por 40% dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica, no nível de ensino fundamental, guarda mais semelhanças com a Base Nacional Comum Curricular do que proposições para o estudo da História regional e dos segmentos sociais que compõem a sociedade roraimense. Lamentavelmente, o alinhamento ao currículo nacional favorece o obscurimento das temáticas e compreensão do processo histórico e conflitos que culminaram na sociedade roraimense atual, pelo silenciamento de

diversas histórias em detrimento de uma história que se rege pelos acontecimentos da história da Europa ocidental.

Desse modo, não observamos uma equivalência entre temáticas e agentes no documento estadual. Tal orientação, ao fim e ao cabo, contribui de maneira muito limitada ao enfrentamento de preconceitos e para desconstrução de estereótipos acerca das populações pretas e pardas e indígenas, nacional e regionalmente, ao não adotar o descentramento como um dos fundamentos para o ensino/aprendizagem da história.

A História de Roraima é mencionada superficialmente como um apêndice de um tema maior, e não de forma conectada que viabilize a análise a partir da utilização de diferentes escalas espaço-temporais. As questões concernentes às relações étnico-raciais são pontualmente abordadas, invariavelmente relacionadas à posição subalternizada das populações negras e indígenas, sempre associadas à escravidão, trabalho compulsório e tutela. Tal abordagem, de acordo com Santomé (2011), apresenta como o racismo faz parte do sistema educacional, seja de forma consciente ou oculta, perpetuando-se sobretudo “através de silenciamentos que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder” (SANTOMÉ, 2011, p. 164). Mais uma vez nas palavras de Santomé:

uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também os ajudar a analisar a compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito (SANTOMÉ, 2011, p. 165).

Apesar de o currículo de História prever uma “atitude historiadora” na parte introdutória do texto, tal proposta perde vitalidade ao longo do documento, tanto pela escolha e disposição dos conteúdos quanto pela

recomendação de desenvolvimento de habilidades que desconsideram os pressupostos teórico-metodológicos centrais da área, a historicização e a problematização. Como promover uma nova atitude mantendo os preceitos, conteúdos e perspectiva que orientam o currículo há quase dois séculos?

Cabe a nós, professoras e professores, encarar o currículo como algo em movimento, e que as escolas são produtoras de conhecimento e uma cultura própria, para inserir e discutir qualificadamente temas e possibilidades de ensino/aprendizagem ocultados ou silenciados nas brechas deixadas pelo documento.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v.3, jan./jun. 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. *In*: OGOT, B. A. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010.

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

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

OLIVEIRA, M. P. Ausências e Silenciamentos: Apontamentos Acerca do Componente História no Documento Curricular de Roraima. *In*: RASCHE, K. L.; MELO, V. M. C. de (org.). **Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

RORAIMA. Base Nacional Comum Curricular. **Documento Curricular de Roraima**, v. 3, 2018.

RORAIMA. Portaria n. 2812/17/SEED/GAB/RR. **Diário Oficial**, n. 3131, Boa Vista, 01 dez. 2017. p. 6.

SILVA, F. B. da; SANTOS, J. M. C. T.; FERNANDES, M. F. BNCC e o currículo de história: interpretações docentes no contexto da prática Márcia Frota Fernandes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SIMAN, L. M. de C.; SILVA, M. A. Livro didático de História: um objeto de interesse público. **Webartigos**, jul. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/livro-didatico-de-historia-um-objeto-de-interesse-publico/21763/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto de 27 de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, terça-feira, 28 de junho de 2016, Seção 2. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=1&data=28/06/2016>. Acesso em: 16 abr. 2021.

TOKARNIA, M. Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma. **Empresa Brasil de Comunicação (EBC) - Agência Brasil**, 28 jun. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BNCC/Acre: entre diálogos da implantação aos impactos na formação docente

Geórgia Pereira Lima

A finalidade de análise e compreensão acerca do processo de implementação da BNCC/Acre parte de um “olhar” particular e revela “escolhas” constituídas nas experiências da profissão docente deste a educação básica na década de 1980 e no magistério superior a partir do final da década de 1990. Uma caminhada que reafirma a convicção no fazer docente reflexivo e comprometido com a educação democrática e de direitos.

Começa esta análise reconhecendo as redes sociais como espaços de divulgações e portadoras de informações acerca do processo de implementação da BNCC/Acre, entre outras, o material do Portal Consad/2018, induziu a inquietação: o que expõem a imagem (1) e texto do “encontro para discutir implementação da BNCC na capital do Acre”?

Figura (1) Auditório SEE: encontro da implementação BNCC/Ac/2018



Fonte: Portal Consad¹

¹ Imagem do texto de Mágila Campos “Encontro de implementação da BNCC/Acre (2018)”. Disponível em <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos>. Portal Consad, 2018. (Acesso em 20/agosto/2020).

Nos fascinou esta imagem por possibilitar considerar as afirmações de Walter Benjamin (1958) que “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1985, p. 224). Neste caso há uma ordem, irreversível do passado, entre sujeitos que permite identificar contextos de outras vozes silenciadas.

Portanto, a análise do registro fotográfico sob o enigma do tempo, representado pelo “relampejo” irreversível, serviu para reconhecer um acontecimento a partir do qual sobressaiu outra inquietação: O que legaliza e legitima a imagem veiculada no portal do Consad? Uma forma de constatar a ausência de docentes, os protagonistas do fazer pedagógico e da aprendizagem, entre os representantes legalizadores da “nova” versão de currículo para o ensino acreano. Pensando bem, temos mais questões que respostas prontas para nossa conversa.

Tessitura dos silêncios do ensino e silenciamentos docente na BNCC/Acre

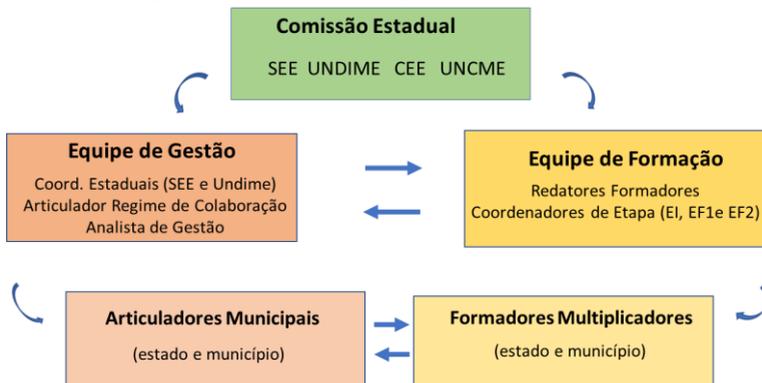
Divisar “silêncios” entre falas de representantes do sistema, pensamos que seja o mesmo que ouvir os gritos silenciados em discursos que constitui uma procura do/no tecido social os silenciamentos legalizados na estrutura e concepção de um currículo constituído por parâmetros discursivos de legisladores do ensino. Assim, ao descrever e identificar os participantes e o espaço social do evento de implementação da BNCC/Acre, Mágila Campos afirma que:

Gestores das escolas públicas de Rio Branco participaram no dia 26 de março, do Encontro Regional para Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Redes e Escolas do Acre. A reunião foi no auditório da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE). Representantes das redes e conselhos de educação participaram do evento. (Portal Consad/2018)

Nesse sentido, a performance da implementação em si configurou numa explicação geral da BNCC/Nacional marcando a base dos indicadores para organização do processo de (re)produção do documento BNCC/Acre (2018) a cargo dos representantes da SEE aos gestores escolares, membros do Conselho de educação e das redes UNDIME/Acre - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre. Sobressaindo daí outra inquietação: os representantes destas instituições constituíram a malha educadora do currículo sob a qual ocorreram os silêncios ou silenciamentos dos docentes?

As evidências das redes sociais e do próprio texto introdutório ao exibirem as influências externas convergiram na figura (2) do Comitê Executivo, o órgão que assumiu as prerrogativas de conduzir os estudos e debates de documentos orientadores para pensar as bases do currículo acreano, visando responder em razão do ensino: Quem? Quando? O que? Por que? e, Como?

Figura (2) Estrutura da Implementação do novo currículo BNCC/Acre:



Fonte: Texto introdutório geral do Currículo Único de Referência do Acre. SEE/2018, s/n

Contudo, é fascinante perceber como este caráter regulador ganhou sentidos nos entre diálogos dos legisladores do ensino acreano. Segundo

Mágida Campos ao registrar a fala do Secretário de educação Mauro Brandão, este alude:

Precisamos, a partir desse documento norteador, produzir um currículo que garanta a equidade de aprendizagem para os nossos estudantes e, sobretudo, tenha a cara do Acre, respeitando todas as nossas peculiaridades e particularidades. (Portal Consad, 2018)

Em outra entonação informa, Mágida Campos, que a presidente do conselho de Educação ao fazer referência ao público, particularmente aos diretores, presentes no encontro de implementação do BNCC, a professora Iris Célia Cabanellas Zannini, assim se expressou: “temos que ser produtores de tudo que é construído e que interfere no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes”. (Portal Consad, 2018).

Estas falas apresentam dupla denuncia, primeiro a estranheza quanto aos interlocutores presentes e o segundo, intrinsecamente ligado ao primeiro, o reconhecimento do impacto no campo pedagógico das ausências de docentes diretamente comprometidos com o saber-fazer docente. É possível, sob a perspectiva da fala do secretário, perguntar: seriam esses protagonistas os responsáveis que dariam ao currículo “a cara do Acre”?

Nesta perspectiva, o “Texto introdutório geral do Currículo Único de Referência do Acre” ao servir de “fio” condutor da escrita para elaboração do currículo do estado tem por princípio orientador o Art. 210 (CBF/1988) e, a partir deste as outras legalidades são apresentadas de forma a criar uma lógica legitimada por leis, pareceres, diretrizes e a BNCC/2017 que (in)diretamente ou transversalmente foram incorporadas ao documento.

Neste aspecto, o corpus legal foi resenhando e elegendo os elementos gerais para constituição do currículo nos diversos níveis da Educação

Básica, Infantil, EJA e demais modalidades do ensino. Intrigantemente o percurso atribuído expõe:

[...] primeira etapa [2009] do processo de implementação, o Acre revisou/re-elaborou o currículo vigente em 2018. A segunda etapa, a ser iniciada em 2019, será a de formação docente. Reafirmando o comitê de governança, composto por representantes do CONSED e da UNDIME, com atuação deliberativa, e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva. (Texto introdutório, SEE/2018, s/n)

Neste contexto, se torna significativa o próprio Currículo de Referência Único do Acre - CRUA/2018, terceira fonte analisada com 1.878 páginas, exhibe uma contradição interna do processo:

A elaboração do referido documento contou com a colaboração dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, por meio de um trabalho colaborativo, construído a muitas mãos, buscando traduzir o compromisso de todos os profissionais que atuam nestes segmentos, com a qualidade do ensino ofertado em cada escola, situada no contexto do nosso estado. (CRUA, 2018, p 5)

De fato, neste documento se evidencia 65 colaboradores de diferentes áreas de formação e atuação, envolvendo profissionais do ensino infantil e fundamental e, ainda informa as consultas públicas (2018) envolvendo a temática que não tivemos acesso. Contudo, não há nesse momento, como afirmar, a existência de uma ampla discussão sobre o currículo, onde a autonomia dos educadores das escolas seja integrada como parte importante de um processo dialógico visando o desenvolvimento ético no fazer da educação a partir de incorporar e respeitar o lugar do outro, como propõem Paulo Freire (1996):

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...). É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 66)

Nesta perspectiva, há dois eixos intrigantes identificados: 1º) o CONSED e UNDIME são entidade deliberativas e, o 2º) CEI/BNCC/SEE com atuação consultiva (CRUA/SEE, 2018, p. 2) que passam a substituir e imprimem, por força da legalidade, a participação de educadores e educadoras na formulação do BNCC/Acre. Como se lê:

Os Estados foram orientados pelo MEC a constituir um comitê de governança, bem como uma equipe de currículo, para o processo de implantação da BNCC. Como primeira etapa do processo de implementação, o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente em 2018. A segunda etapa, a ser iniciada em 2019, será a de formação docente. (CRUA/2018, p 18)

No caso do estado do Acre o Comitê de Governança, chamado de comitê executivo é formado por representantes: a) CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, associação de direito privado criada em 1986, com finalidade de promover a integração das redes estaduais de educação do país; b) UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, associação de direito civil criada em 1986, congrega as representações municipais das secretárias de educação nacional, visando democratizar a informação e promover a formação dos envolvidos, bem como, mantém contato com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidade da sociedade civil que tenham interesse no processo educacional e, c) Comissão Estadual de Implementação da BNCC/SEE.

Nesse sentido, a representatividade dos educadores/as na constituição da BNCC-Acre/2018 fora suplantada pelo Comitê Executivo que atuou com a responsabilidade de promover:

O processo teve início com o estudo da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009), seguido da re/elaboração do Currículo do Estado que resultou na versão preliminar, submetida à consulta pública em todos os municípios, a partir do mês de agosto de 2018. Essa etapa foi concluída com um grande encontro em Rio Branco e configurou-se como um momento de discussão final das contribuições acerca do documento. (Texto introdutório da CRUA/Acre, 2018, p 17).

Sob outro prisma, a Resolução nº 264, CEE/2018 define as normas operacionais da implantação da BNCC no Estado do Acre nas modalidades da Educação Infantil e Ensino fundamental e, trata dos Termos de Adesão e a Resolução nº 136, CEE/2019, versa sobre o Termo de Compromisso das redes estaduais e municipais de ensino das secretarias de educação para implementação do currículo.

Assim, a Coordenação Estadual de Currículo (SEE, 2019) passou a realizar a Formação continuada no Currículo de Referência Único do Estado do Acre - Ensino Fundamental I e II, com os seguintes objetivos:

Princípios gerais da Base Nacional Comum Curricular. Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular. Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Legislação e práticas educacionais inclusivas. (SEE, 2019, s/n)

Porquanto, se no processo de tessitura do documento da BNCC-Acre/2018 é possível entrever, a partir dos objetivos da “formação continuada” o contexto dos estudos do currículo/BNCC que permite afirmar o

não efetivo envolvimento de docentes das redes públicas e privadas do estado no processo de constituição curricular para educação acreana.

A ausência de docentes nesses espaços de diálogos e decisões demonstrou o impositivo burocrático do sistema que pensou o fazer educação/ensino numa perspectiva formativa, visando a aplicabilidade do currículo, destinada a docentes que ficaram as margens do processo de elaboração e implementação curricular do estado.

BNCC/Acre: legalidades e legitimidades no Ensino de História

O que legaliza e legitima a BNCC/Acre? A gestão do sistema da educação básica acreana representado pela Secretária de Estado de Educação que coordena as redes de ensino públicas e particulares continua a apresentar uma estrutura, marcadas por processos diferenciados da implementação dos currículos dos estados brasileiros uniformizados pela matriz BNCC/2017, em linhas gerais se reproduz no Currículo de Referências Único de Acre, aqui, passa a ser identificado simplesmente por “CRUA/2018”.

Nesta análise, o problema que sobressai das justaposições e mesclas da estrutura dos conteúdos e os fundamentos teórico-metodológicos apresentadas no tecido do documento expôs a inquietação: que oculta o currículo acreano? Se as exigências legais foram incluídas, seja em forma de conteúdo ou procedimentos metodológicos para o Ensino de História poderíamos pensar que os silêncios foram rompidos. Contudo, a análise apreendida destes elementos suscitou outra inquietação: que representa estas legalidades na legitimidade do ensino escolar? Como afirma Paulo Freire (1982):

[...] mas a gente ainda tem que perguntar *em favor de que conhecer* e, portanto, *contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer*. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do

conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, *a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político* (FREIRE, 1982, p. 97, grifo nosso).

Assim, antes de continuar é importante confessar aos colegas que em razão das diversas interrogações, este espaço da escrita é insuficiente para tentar explicar os contextos e (in)visibilidades do Currículo de História. Mas, a inquietação que mais chamou atenção sem dúvida diz respeito a oficialização das ocultações² sendo ainda mais intrigante as revelações que promove acerca dos contextos entrecortados, confusos e, por vezes, conflitantes de questões teóricas e pedagógicas do fazer docente.

As diversas e amplas questões presentes no documento, destacamos aqui o Ensino de História para ensino fundamental (II Seguimento). Este, divido em reflexões sobre: *História; Conceitos-Chave e Abordagem Metodológica; Parte diversificada e especialidade do Estado do Acre* e por fim *Orientações de Aplicabilidade do Componente História*, das quais dirigimos nossa atenção aos conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, as diversidades regionais acerca da História Local, recomenda que “o currículo local não deve ser desprestigiado e colocado em segundo plano [...] necessário situar a História do Acre a História do resto do Brasil e do Mundo” (CRUA/2018, p. 977). Contudo, ao mesmo tempo em que anuncia legalmente esta obrigatoriedade a invalida ao legitimar a “escassez”, como destaca que as:

² Entre estas ocultações e, por não ser alvo desta análise, a BNCC/2017 e CRUA/2018 ocultam a submissão, a partir de 2017, quando Brasil na rota da cooperação da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1961) e do programa “PISA” que procura avaliar a efetividade dos sistemas educacionais, testando e comparando o desempenho escolar em todo o mundo, no âmbito nacional o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Relatório/2018) aporta e, é o responsável por implementar as façanhas nas políticas públicas da educação brasileira em consonância com os ditames neoliberais, a partir das quais promove silenciosas mudanças e direcionamentos educacionais preceituados pelo ordenamento mundial e consequentemente os silenciamentos docentes.

Temáticas locais e regionais podem ser trabalhadas de forma *conjunta e interdisciplinar*, visto que há uma dificuldade de se trabalhar alguns conteúdos devido à *escassez de materiais didáticos* [...].(CRUA, 2018, p. 977)

Assim, especificamente na área de História, é possíveis identificar contradições em intrigantes afirmações, como esta:

[...] a valorização do currículo global em detrimento do currículo local inviabiliza a interação de saberes, temporalidades e espaços. A *abordagem dos conteúdos* deve obedecer a uma referência tanto sincrônica quanto diacrônica, dessa forma é necessário situar a *História do Acre* a História do resto do Brasil e do Mundo, *inserindo os aspectos políticos, econômicos e sociais dos ciclos da borracha a história da República brasileira, aos ciclos de industrialização de outros países e as grandes guerras*. Conteúdo local não deve apenas aparecer de passagem por esses momentos, mas devem ser privilegiados tanto quanto os demais [...] (CRUA, 2018, p. 977, grifo nosso)

Porquanto, o termo “escassez”, “abordagem dos conteúdos”, bem como, os “conteúdos” expõem contradições significativas quanto a afirmação: “o professor de História precisa se tornar um mediador, ocupando um papel importante no processo de ensino e aprendizagem [...] favorecendo e estimulando a autonomia e o interesse dos alunos” (CRUA, 2018, p. 975). Aqui é importante a advertência de Paulo Freire “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2007, p.92).

Mas, o que oculta as ambiguidades contidas nos atos de legalizar e legitimar acerca do trabalho pedagógico docente? O currículo ao legitimar a escassez de material didático retirar da formação docente e das práticas pedagógicas orientadas sob a premissa de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2006, p.29) invalida a autonomia docente de transformar produção de conhecimento regional e local em material pedagógico para atividade escolar, uma vez em que a docência

implica planejar, organizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, continua a reafirmar que:

Em relação à *história do Acre* ou de qualquer lugar, aproveitar a imensa diversidade que temos para reforçar que, de acordo com a constituição de 1988, *toda e qualquer visão etnocêntrica sobre qualquer ator e ou cultura que faz parte da história, deve ser combatido* à medida que os seres humanos forem adquirindo conhecimentos. De acordo com a literatura jurídica todo e qualquer *preconceito é resultado da falta de conhecimento* (CRUA/2018, p 975, grifo nosso)

É no mínimo curioso como as contradições constituídas expressão as ambiguidades latentes da “visão etnocêntrica”, as quais se tornaram mais evidente ao analisar o quadro organizador curricular dos anos finais da área de História. Este reflete as nuances de fronteiras simbólicas dos saberes e fazeres dos povos originários, de matrizes africanas e de trabalhadores/as tradicionais; homens e mulheres que possuem experiências distintas no contexto na floresta, nos campos e nas cidades comparadas as histórias de outras sociedades em diversas temporalidades.

Neste componente curricular se tem as dimensões figurativas oriundas da primeira década do século XXI, como as questões colocadas pelas Leis: a) 10.639/2003; b) Lei 11.645/2008. Bem como, as recentes mudanças introduzidas no ensino brasileiro pela BNCC/2017 e consequentemente, os referenciais curriculares do Ensino de História destinados a rede estadual de educação. Entre outras expõem as competências gerais da educação básica e da área de conhecimento, como a seguir:

04. *Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais* da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. 05. *Construir argumentos, com base em dados, evidências e informações confiáveis e*

negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a *consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos* de qualquer natureza. 06. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das *Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética*. 07. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das *Ciências da Natureza e às suas tecnologias*. (CRUA/2018, p. 268, grifo nosso)

O sistema educacional acreano, reproduzindo a BNCC/2017, organizou suas orientações se comprometendo em realizar amplo processo de ensino sob o seu controle formal em vista das “*Ciências da Natureza e suas tecnologias*” de maneira a dinamizar e implementar as leis que apontam maior democratização da informação e combate as formas de exclusão. Como afirma o CRUA/2018:

Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210 preceitua o conceito de formação básica comum associada a obrigatoriedade de conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental que assegurem a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacional e regionais. [...] presente na LDB 9.394/1996 ao evidenciar que os currículos da Educação Básica, art. 26, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada *exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e dos educandos*, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. [...] é especificado os conteúdos que necessariamente devem estar presentes nos currículos. [...] no art. 26 inclui o estudo da *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. [...]. O art. 28 estabelece, para o Ensino Rural, conteúdos e metodologias apropriadas à realidade. Antenado com a *importância do Acre, como floresta, no cenário da preservação da vida*, a Resolução nº 168/2013 do Conselho Estadual de Educação reforça a primazia da educação ambiental voltada para objetivos de sustentabilidade recorrendo aos conhecimentos das ciências da natureza, para tomar decisões frente e

questões científico-tecnológicas e socioambientais com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. [...]. A partir dessas preocupações, consolida-se uma Base Nacional Comum assegurada pela definição de conhecimentos, explicitando os objetivos de aprendizagem e os direitos que *definem as aprendizagens essenciais, incluindo atitudes, valores e cultura*. (CRUA/2018, p. 18, grifo nosso)

Desta forma, ao articular as diversas premissas para o ensino, o sistema de educação continuar sendo visto como vital e representa, em última instância, a dimensão cultural orgânica da sociedade do letramento para atender ao capital. Assim, duplamente demonstra a capacidade de *evidenciar e ocultar* nas sinuosidades do sistema a falta de ações consistentes para articular e implementar as bases legais no contexto do processo de ensino-aprendizagem que sob diferentes ordens, se percebe uma resistência a aplicabilidade das leis³ sobressaindo daí críticas as instituições de ensino e, por extensão, aos docentes. Isto está visível na descrição dos sujeitos históricos (6º Ano):

Coleta de textos e imagens de determinado tema e/ou conteúdo (por exemplo: informações sobre *povos indígenas* e *escravos africanos*) [...] (p. 1679) [...] destacando a longa luta pela extensão da cidadania às mulheres, aos sem-terra, aos *ex-escravos* e aos *povos indígenas* [...] (CRUA/2018, p. 1689, grifo nosso).

Os pontos ambíguos do currículo com base de legalidade e legitimidade, particularmente no âmbito das temáticas integradoras, mostram no

³ Diversos estudos denunciam a inaplicabilidade da Lei 10.639/03, entre outros, podemos citar numa visão macrorregional o trabalho de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho “As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?” Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34/2018 (Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso, maio, 2019) e, um olhar mais interno pesquisadores/as do LabODR/Ufac, PIBID/História/Ufac compartilham das questões envolvendo a aplicabilidade desta lei, exemplo do artigo de João da Silva de Brito e Flávia Rodrigues Lima da Rocha, “Possibilidades de inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Currículo de História do 2º ano do Ensino médio do estado do Acre”. Jamaxi, Ufac, v.1, n.1, 2017 (Disponível em <file:///C:/Users/HP/Downloads/1445-Texto%20do%20artigo-3277-1-10-20171011.pdf>. Acesso, agosto 2019).

documento a continuidade do uso dos termos *escravos africanos* e *ex-escravos* ou mesmo tempo em que sinaliza para um enfrentamento ao racismo estrutural que contraditoriamente requer se credenciar como parte das lutas sociais:

[...] em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), [...] como mecanismo de promoção de igualdade racial em seus diversos componentes curriculares numa viva e dinâmica busca de inclusão e reparação, na construção de uma sociedade mais justa e equânime. (CRUA, 2018, p. 30)

Portanto, é importante enxergar nestes contextos entrecortados na representação da ordem legisladora do ensino e sua transposição como um “admirável” discurso curricular que impacta por incluir temáticas decoloniais, mas, continua a manifestar o domínio de conteúdos eurocêntricos, particularmente, em detrimento da História e cultura dos povos originários e de matriz africana e afro-brasileira.

Trânsitos historiográficos e o Ensino de História acreano

Os trânsitos historiográficos, presentes no documento, denotam enfrentamentos de possíveis diálogos entre correntes do pensamento histórico constituindo críticas significativas no contexto da História ensinada. Vale ressaltar que apesar das contradições e oposições o currículo de história encontra na “capacidade” dos entre diálogos dos conteúdos de sociedades e estruturas do conhecimento da História e nas diversas temporalidades e acontecimentos, sob a lógica das abordagens temáticas e procedimentos pedagógicos como alternativas para atender a diversidade cultural amazônica na rede de ensino.

Isso implica compreender os fundamentos gerais que expõem os jogos das políticas públicas para educação, a depender da visão de mundo daqueles que dirigem o sistema, exibem as ideologias dominantes da forma de conceber o ensino, as competências gerais da Educação Básica modeladora da estrutura curricular. Como segue:

01. 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; [...] 03. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural; 04. 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; [...] 06. 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; [...] 10. Agir *personal e coletivamente com autonomia*, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em *princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017, grifo nosso).

As competências comprometem ações gerais básicas para seguimentos específicos da educação infantil e ensino fundamental, particularmente de História, ao ser pensadas partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky traduz a ideia do protagonismo inserido no processo de organização básica das aprendizagens e experiências no/do ensino enquanto que a

classificação discente disposta por faixas etárias alude as perspectivas do pensamento de Piaget.

Assim, ao analisar o quadro organizador do currículo dos conteúdos de História proposto desde a concepção de *História, de ensino, critérios de organização e seleção* expõem as reflexões sobre a História e aponta para o uso de abordagens diferenciadas para o ensino da disciplina nas escolas acreanas, visando:

[...] a incorporação e estudo de novos conteúdos, de novos sujeitos históricos e tempos históricos que contribuem para a formação do aluno a partir de um conjunto de conhecimentos e valores atualizados e dinâmicos. Além disso, é preciso ter em mente que uma *abordagem* renovada do ensino de História pressupõe uma mudança radical na postura do educador [...]. (CRUA, 2018, p 975)

Todavia o documento, enquanto base do sistema ensino mescla diferentes pressupostos teóricos e omite o método que recomenda nas entrelinhas, coloca sob responsabilidade docente aplicar a nova e adequada *abordagem*. Assim, a parte diversificada do conteúdo de história local, revela de forma romântica o caráter legalista das questões que implicam a ideia de “preconceito” o que procura ocultar.

Sob outro prisma, a abordagem metodológica aponta como elementos procedimentais: a “pesquisa comparativa, problematização, e categorias conceituais, consideradas fundamentais nos estudos e na construção do conhecimento histórico: sujeito histórico, tempo histórico e fato histórico” (CRUA, 2018, p. 976). Mas, na *parte diversificada e especificadas* assinala de forma vaga e imprecisa como os conteúdos da História do Acre serão abordados no currículo escolar e, contraditoriamente, denuncia o contínuo domínio eurocêntrico do currículo, afirmando que:

[...] a História tem muito a ganhar, estabelecendo um diálogo com outras áreas curriculares, seja por meio da incorporação de objetos, seja por meio da utilização de métodos e modelos de análise. *Em um estudo sobre cultura erudita no Renascimento*, por exemplo, um mesmo objeto de estudo – as obras de arte da época – pode ser comum tanto a História como Artes Visuais (CRUA/2018, p 977, grifo nosso)

Assim, a justaposição conteudista exhibe a subalternidade do currículo local mesmo quando anunciar nos anos finais uma atenção ao componente local, *a necessidade de fortalecer nas indicações curriculares a História do Acre e seus componentes culturais, religiosos e sociais*, explicitamente os objetivos/conteúdos sugeridos se concentram nos 6º e 9º anos, que descrevem:

6º anos [...]. Compreender e refletir sobre as *diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos povos indígenas*, a partir de suas atividades, nas relações de trabalho e de produção. 9º ano [...]. Conhecer aspectos da *História Acreana, desde a Questão do Acre*, no final do século XIX, até a época atual. (CRUA/2018, grifo nosso)

Intrigante perceber que o currículo prioriza as discussões de conteúdos da História local no ano inicial e final ambos ligados a questão da terra. Contudo, este movimento inaugural dos estudos acerca da História do Acre no 6º ano servirá ambigualmente para oficializar a ocultação, no 7º e 8º ano, das discussões acreanas de *culturais, religiosas e sociais* centrais na perspectiva do ensino crítico e significativo.

Desta forma, instaura, a partir da abordagem desses conteúdos, a observância que *deve obedecer a uma referência tanto sincrônica quanto diacrônica*, sobressaindo daí pensar a subalternidade oficializada da história local aos estudos eurocêtricos pois, durante os quatros anos do ensino fundamental estes estão, majoritariamente, organizados.

Neste sentido, as políticas educacionais evidenciadas a partir das leis, no documento analisado, expõem a possibilidade, ao mesmo tempo silenciosa, os diálogos entre os saberes e fazeres historicamente constituídos, especificamente pelos povos originários e de matriz africana e afro-brasileira. Isto impacta na formação docente pois, há nas entrelinhas uma releitura das estruturas numa abordagem metodológica decolonial para pensar o Ensino de História.

As reflexões acerca dos aspectos ocultados nos procedimentos pedagógicos, expõem os desdobramentos dos estudos decoloniais no campo da História ensinada, mas, caberá ao professor/a através de um exercício docente comprometido ampliar o sentido político, ético, técnico do processo pedagógico e, particularmente, em razão das atividades práticas de ensino-pesquisa, ao afirmar que:

[...] o *ensino de História* tem sido seriamente repensado, o paradigma tradicional, [...], encontrava-se em nítido descompasso com a produção historiográfica acadêmica, além de pouco contribuir para a formação do aluno como pessoa e cidadão. Em função disso, esse modelo tem dado lugar a *abordagens diferenciadas*, o que pode ser evidenciado, por exemplo, nas ações de educadores, nas políticas educacionais [...] uma abordagem renovada do ensino de História pressupõe uma mudança radical na postura do educador. (CRUA/2018, p. 1624, grifo nosso)

Sobre outro prisma, as implicações historiográficas conflitantes, entre outras, permitem entrever os desafios do fazer pedagógico, especialmente, acerca do conceito “tempo”. A proposta exprime na mobilidade de “ir” e “vir” a perspectiva do *tempo histórico*, entretanto, este significou a continuidade dos “marcadores de tempo para que apreendam abstratamente noções temporais” (CRUA/2018, p 1624), mas, expõe uma tentativa dialógica de temporalidades para em seguida engessar nas bases do tempo cronológico.

Assim, a análise do currículo de História, a partir das temporalidades e acontecimentos históricos possibilita delinear os contornos dos trânsitos entre saberes históricos produzidos e ensinados como “parte [da] tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p 14) permitindo romper a ideia do tempo linear da estrutura curricular.

Portanto, apesar dos trânsitos historiográficos oblíquos somados as estratégias de ensino-aprendizagem e as ações avaliativas registradas no currículo do estado garantam a inserção de estudos dos povos originários (locais) e da história e culturas africanas e afro-brasileira, a História acriana na estrutura curricular se apresenta subalternizada nos entre recortes, principalmente europeu, de outros contextos históricos.

Considerações finais:

[...] “ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 41-42).

A análise do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/2018) revelou as correntes historiográficas e respectivas lutas de classes que mediaram as disputas do controle social do conhecimento escolar sendo marcadas por uma relação de contradições do saber e do fazer docente.

O interesse, aqui, não é reprisar os possíveis paralelos do processo de elaboração e implementação da BNCC/Acre envolvendo o Comitê de governança, as consultas públicas e a submissão da versão preliminar do documento ao parecer técnico de especialistas. Mas, a partir do protocolo do CRUA/2018 no Conselho Estadual de Educação expor a ordem inversa dos aspectos das ocultações oficiais que possibilitam romper as estruturas eurocêntricas com um saber-fazer docente decolonial.

Uma vez em que as orientações curriculares da área de História do Ensino Fundamental - II Seguimento (CRUA/2018), mantém no discurso institucional a possibilidade dos entre diálogos dos saberes e fazeres das sociedades com explícita dominação dos conteúdos eurocêntricos. Desta forma, o aspecto decolonial da proposta revela as ambiguidades das práticas pedagógicas, uma engessada pela ideologia colonizadora e noutra a perspectiva de romper com o sistema pela resistência pedagógica de enfrentamentos ao domínio das referências e conteúdos eurocêntricos, gestando um compromisso social no aprender-aprender e impactando sobre a formação docente da área de História.

Sobressaindo daí um, último, questionamento: que esquema do sistema é capaz de explodir um fazer pedagógico “decolonial” do currículo? O fator avaliador. Embora o currículo assuma uma avaliação diagnóstica “avaliar o estudante em relação a ele mesmo, considerando o que ele sabia antes de o professor ensinar e após o processo de ensino” (CRUA, 2018, p. 27), o sistema de educação acreano ao lançar, em 2019, o modelo de avaliação unificada, expôs uma intersetividade diretamente no processo de ensino-aprendizagem como parte do controle social.

Portanto, a partir do processo de elaboração e da implementação da BNCC-Acre/2018, tomando por base os fundamentos e estrutura curricular da disciplina de História, é possível entrever os jogos sistemáticos e conflituosos da legalidade, mas, não a legitimidade no fazer docente no Ensino de História.

Referências:

ACRE. Texto introdutório geral do Currículo Único de Referência do acre; Currículo de Referência Único do Acre – CRUA. SEE, 2018;

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta. *Colonialidade e Resistências*. 1º edição. Editora: APPRIS, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação: o sonho possível*. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio*. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/encontro-para-discutir-implementacao-da-bncc-e-realizado-na-capital-do-acre> (acesso agosto/2020).

Sobre os autores

Adriana Maria Paulo da Silva - Doutora em História, professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) e no PROFHISTORIA/UFPE. Contato: adriana.mpsilva2@ufpe.br

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior - Doutor em História. Professor de história das Américas e docente permanente do Programa de Pós-graduação em História (PPGH-UNIFAP) e do PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Amapá.

Alessandra Nicodemos - Docente da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - Ênfase Ensino de História (UFRJ) e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1996). Mestrado (2001) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Andréa Giordanna Araujo da Silva - Possui graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Atualmente é professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura. Tem experiência nas áreas de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, história e política da educação e ensino de tempo integral.

Angela Ribeiro Ferreira - Professora Adjunta do Departamento de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre e Doutora em Educação pela UEPG. Atua na área de Estágio e Prática de Ensino de História. Professora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROHISTÓRIA (UFRJ/UEPG- 2020-2023). Coordena, junto com o Prof. Paulo Eduardo Dias de Melo o LEFOPEH - Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História (CNPq). E-mail: angelarf@uepg.br

Antônio Simplicio de Almeida Neto - Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, curso de História e do Mestrado Profissional de Ensino de História - PROFHISTÓRIA. Possui Bacharelado (1987) e Licenciatura (1989) em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1987), Mestrado (1996) e Doutorado (2002) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Caio Figueiredo Fernandes Adan - Mestre em História Social (2009) pela Universidade Federal da Bahia, Bacharel em História (2004) pela Universidade Católica do Salvador. Professor assistente do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana- BA.

Carlos Augusto Lima Ferreira - Professor Pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando no Programa de Pós Graduação em História (mestrado) e nos cursos de Graduação em História e Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (Mestrado). Possui graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (1985), mestrado em Inovação e Sistema Educativo - Universitat Autònoma de Barcelona - UAB (1998) e doutorado em Educação - Universitat Autònoma de Barcelona - UAB (2003). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GEPENH) - (Diretório CNPq). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História, triênio (2019-2021) e Coordenador do Laboratório de Formação de Educadores (LIFE-UEFS).

Edicarla dos Santos Marques - professora Assistente em regime de D.E. da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculada ao Departamento de Educação - DEDU e mestre em História pela mesma instituição. Atua como articuladora de Estágio do curso de História e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (GEPENH). Recentemente passou a compor o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU).

Elaine Lourenço - bacharel e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), mestre em Geografia Humana e doutora em História Social, ambos pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com atuação na formação de professores de História na

graduação e no mestrado profissional ProfHistória. Vice-coordenadora do ProfHistória Unifesp desde 2020. Atuação como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, da Unifesp (2018-2022). Atual coordenadora do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação (GTEH) da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP).

Elison Antonio Paim - Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elisono4o6@gmail.com

Erinaldo Cavalcanti - é migrante de Pernambuco vivendo na Amazônia. É Doutor em História pela UFPE, autor de diversos livros (acadêmicos e didáticos) e de artigos publicados em periódicos especializados no Brasil e no exterior. Atua principalmente nos seguintes temas: Teoria da História, Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente. É professor e coordenador do PPGHIST/Unifesspa (Mestrado Acadêmico), editor da *Revista Escritas do Tempo* e coordenador do laboratório e grupo de pesquisa iTemppo. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

Francisco Egberto de Melo - Professor da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Líder do Núcleo de Pesquisa Ensino, História e Cidadania - NUPHISC/CNPq. É professor do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/URCA/UFRJ. Foi membro da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) como representante da Universidade Regional do Cariri.

Felipe Augusto dos Santos Ribeiro - Doutor em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV); Professor Adjunto de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira – Parnaíba; Coordenador Acadêmico Local do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na UESPI; e Coordenador do GT Estadual Mundos do Trabalho Piauí. Integra o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Cidade, Memória e Patrimônio (NUPECIMP) e

o Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT). E-mail: feliperibeiro@phb.uespi.br

Geórgia Pereira Lima - Prof.^a e pesquisadora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Acre (UFAC), Dr.^a em História Social pela Universidade de São Paulo. Membro dos grupos de pesquisa: “Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira” e “O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula”. Contato: geo833@gmail.com

Iza Debohra Godói Sepúlveda - Atualmente leciona na Universidade do Estado de Mato Grosso, onde ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado, Brasil Contemporâneo e Didática. Doutoranda e Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, programa de pós-graduação em História, campus Cuiabá. Pesquisou sobre História e Teatro em regimes autoritários, em especial o regime de Getúlio Vargas. Atualmente estuda tele-dramaturgia de Dias Gomes na ditadura civil-militar. Membro do Grupo de Pesquisa GEPEHLC. Atuou como Professora substituta no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso.

Lucas Victor Silva - Doutor em História, professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), lotado no Departamento de Educação desta universidade e no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (PROFHISTORIA). Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

Maria Aparecida Lima dos Santos - Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Faculdade de Educação (FAEd/UFMS). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela USP. Coordenadora geral dos Seminários sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da UFMS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMS e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em ensino de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFHistória/UEMS). Colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa interinstitucional Oficinas da História (UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

Monalisa Pavonne Oliveira - Professora na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Mestrado Profissional em História (ProfHistória)/ UFRR. Doutora em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2010. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Grupo de Pesquisa História Colonial e Ensino de História. Dedicar-se a temas relacionados ao Ensino de História, Relações Étnico-Raciais, História do Tempo Presente e História do Brasil Colonial.

Mônica Andrade Modesto - Professora da Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE) E-mail: monicamodesto@academico.ufs.br

Natália Candida dos Santos Personi - Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2017), Bacharel em História pela Universidade Federal de Goiás (2009) e licenciada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2014). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas-GO, desde 2008, trabalha atualmente como coordenadora na Escola Municipal Alessandro Miguel.

Olavo Pereira Soares - Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Graduado em História pela UNESP - Campus de Assis (1990). Mestre em Educação pela USP - Universidade de São Paulo (2000). Doutor em Educação pela USP (2005). Atua nos cursos de graduação de História e Pedagogia nas disciplinas vinculadas ao ensino de história, orienta pesquisas no PPGE/UNIFAL-MG. Líder do Grupo de Pesquisa denominado Educação: histórias, culturas e práticas e, atualmente, coordenador o PIBID da área de História.

Paulo Eduardo Dias de Mello - Professor Adjunto do Departamento de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre e Doutor em Educação pela USP. Atua na área de Estágio Supervisionado em História e Prática de Ensino. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROHISTÓRIA (UFRJ/UEPG). Coordenador do Laboratório de Estudos sobre formação de Professores e Ensino de História - LEFOPEH /Diretório CNPq.

Sandra Regina Rodrigues dos Santos - Doutora em Políticas de Educação e Sistemas Educativos (UNICAMP) e Professora do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Vitor Ferreira da Silva - Mestre em Ensino de História. Professor de História no Governo do Estado do Amapá e integra a equipe de professores-formadores pro/BNCC, responsável pela implementação da Base Nacional Comum e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) referente ao componente curricular de História.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org